

Mental Health Promotion am Deutschschweizer Gymnasium

Eine Analyse der Stärken und Schwierigkeiten in Begleitprozessen auffälliger Schüler/-innen

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität
Zürich

vorgelegt von

Corinne Nicole Sörensen-Eiholzer von Menznau LU

Angenommen im Sommersemester 2007 auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers und
Frau Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber

Für Margot S.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	8
Präambel.....	9
Einleitung und Fragestellung	10
1. Konkretisierung der Fragestellung	15
1.1. Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen als Teil einer gelebten Mental Health Promotion am Deutschschweizer Gymnasium:	15
1.1.1. Versuch einer Definition	15
1.1.2 Übersicht über konkrete Schritte zur Gesundheitsförderung an Schweizer Gymnasien	21
1.2. Professionalisierungsstrategien für die individuelle Ebene	25
1.2.1. Vorbemerkungen	25
1.2.2. Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte	28
1.2.3. Wahrnehmungsstrategien	35
1.2.4. Kommunikationsstrategien.....	41
1.2.5. Abgrenzungsstrategien	52
1.2.6. Die Relevanz der Genderfrage	56
1.3. Professionalisierungsstrategien für die institutionelle Ebene.....	58
1.3.1. Die Schule im Netzwerk	58
1.3.2. Schulentwicklung am Gymnasium.....	60
1.3.2.1. Was ist Schulentwicklung?	60
1.3.2.2. Strategie-, Struktur- und Kulturwandel in der Schulentwicklung.....	61
1.3.2.3. Wissensmanagement und Wissensorganisation in der Schulentwicklung.....	64
1.3.2.4. Die Grenzen der Machbarkeit: Schulen als lernende Systeme.....	71
2. Internationale und nationale Perspektiven	77
2.1. Internationale Perspektiven zur schulischen Mental Health Promotion.	77
2.1.1. Die Wichtigkeit der Position der Schule im Netzwerk einer nationalen Mental Health Promotion Strategie.....	78
2.1.2. Die Zusammenarbeit der Schule mit den Schülerinnen und Schülern.....	82
2.1.3. Der Aufbau von speziellen Kompetenzzentren zur Unterstützung der Schulen.....	89
2.2. Nationale Perspektiven (seit 2000, in Auszügen)	92
2.2.1. Die individualisierte Profession: Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und –belastung im Kanton Zürich aus dem Jahr 2000	95
2.2.2. Evaluation Mittelschulen -Überfachliche Kompetenzen 2002	110
2.2.3. Die SMASH Studie: Die SMASH Studie 2002 zur Gesundheit der Jugendlichen in der Schweiz	126
2.2.4. Schüler/-innen der Sekundarstufe II: Entwicklungen und Perspektiven aus der Sicht des Bundesamtes für Statistik, 2004.....	154
2.2.5. Die EVAMAR Studie, 2004.....	156
2.3. Schlussfolgerungen und Zusammenfassung	173
3. Qualitativ-empirische Perspektiven: Die Ergebnisse aus 18 Leitfadeninterviews.....	177
3. 1. Fallbeispiele aus der eigenen Schulpraxis.....	177
3.1.1. Der Fall von Matthias S., 16 Jahre: Suizid der Mutter, 2002-2005	177
3.1.2. Der Fall von Katja K., 16 Jahre : Autoaggression-Ritzen, 2003-2005	179
3.1.3. Der Fall von Rolf M., 19 Jahre: Kiffen, 2004	182

3.1.4. Begründung der Auswahl der in den Leitfadeninterviews untersuchten 5 Themenfelder	182
3.2. Methodische Vorbemerkungen	184
3.2.1. Allgemeine Bemerkungen zur Forschungsmethode	184
3.2.2. Das Auswertungsschema.....	186
3.2.3. Das konkrete Vorgehen	188
3.2.3.1. Die Lehrkräfte	188
3.2.3.2. Die Erziehungsberater und Erziehungsberaterinnen	189
3.2.3.3. Die Schüler/-innen.....	189
3.2.4. Überblick über die 18 Fallbeschreibungen.....	190
3.3. Fallbeschreibungen aus der Perspektive der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen.....	192
3.3.1. Interview 1.....	192
Themen: Selbstverletzendes Verhalten, Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch den Vater	192
3.3.1.1. Der Istzustand:.....	192
3.3.1.2. Der Sollzustand	198
3.3.1.3. Schlussfolgerungen aus Interview 1	199
3.3.2. Interview 2.....	202
Thema: Mobbing in der Klasse	202
3.3.2.1. Der Istzustand.....	202
3.3.2.2. Der Sollzustand	210
3.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 2.....	211
3.3.3. Interview 3.....	214
Themen: Konfliktreiche Beziehung der Schülerin zur Mutter, Leistungsabfall	214
3.3.3.1. Der Istzustand.....	214
3.3.3.2. Der Sollzustand	221
3.3.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 3	224
3.3.4. Interview 4.....	228
Thema: Suchtmittelkonsum: Kiffen	228
3.3.4.1. Der Ist-Zustand.....	228
3.3.4.2. Der Soll-Zustand	231
3.3.4.3. Schlussfolgerungen aus Interview 4.....	231
3.3.5. Interview 5.....	233
Thema: ---.....	233
3.3.5.1. Der Istzustand.....	233
3.3.5.2. Der Sollzustand	237
3.3.5.3. Schlussfolgerungen aus Interview 5.....	238
3.3.6. Interview 6.....	240
Thema: Suizid während der Maturprüfungen	240
3.3.6.1. Der Verlauf der Begleitung und die Vernetzung mit der Beratungsstelle.....	240
3.3.6.2. Der Sollzustand	252
3.3.6.3. Schlussfolgerungen aus Interview 6.....	253
3.4. Fallbeschreibungen aus der Sicht der Erziehungsberater/-innen	258

3.4.1. Interview 7.....	258
Thema: Familiäre Probleme der Eltern	258
3.4.1.1. Der Istzustand:.....	258
3.4.1.2. Der Sollzustand	264
3.4.1.3. Schlussfolgerungen aus Interview 7.....	265
3.4.2. Interview 8.....	267
3.4.2.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit der Beratungsstelle.....	267
Interview 8 a) Psychosomatische Beschwerden.....	267
Interview 8 b)	268
Thema: Suizidgefährdung	268
3.4.2.2. Der Sollzustand	271
3.4.2.3. Schlussfolgerungen aus Interview 8.....	272
3.4.3. Interview 9.....	275
Thema: Mobbing eines Jungen durch eine Mädchengruppe.....	275
3.4.3.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit der Beratungsstelle	275
3.4.3.2. Der Sollzustand	282
3.4.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 9.....	282
3.4.4. Interview 10.....	284
3.4.4.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit /Vernetzung mit der Beratungsstelle: Interview 10 a) und 10b) und 10c)	284
Themen: Kiffen, Essstörungen, Vergewaltigung	284
Interview 10a)	284
Interview 10b)	285
Interview 10c)	286
3.4.4.2. Der Sollzustand	290
3.4.4.3. Schlussfolgerungen aus Interview 10.....	291
3.4.5. Interview 11.....	295
Thema: --	295
3.4.5.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit der Beratungsstelle	295
3.4.5.2. Der Sollzustand	301
3.4.5.3. Schlussfolgerungen aus Interview 11	301
3.5. Fallbeschreibungen aus der Sicht der Schülerinnen.....	304
3.5.1. Interview 12.....	304
Thema: Magersucht.....	304
3.5.1.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungstellen	304
3.5.1.2. Der Sollzustand	314
3.5.1.3. Schlussfolgerungen aus Interview 12.....	314

3.5.2. Interview 13.....	317
Thema: Magersucht.....	317
3.5.2.1. Der Istzustand: Der Verlauf der schulischen Begleitung und die Zusammenarbeit/ Vernetzung mit den Beratungsstellen.....	317
3.5.2.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte	322
3.5.2.3. Schlussfolgerungen aus Interview Nr.13.....	323
3.5.3. Interview 14.....	325
Thema: Neurodermitis und Angstzustände	325
3.5.3.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungsstellen.....	325
3.5.3.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte	337
3.5.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 14.....	338
3.5.4. Interview 15.....	341
Thema: Magersucht.....	341
3.5.4.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungsstellen.....	341
3.5.4.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte	354
3.5.4.3. Schlussfolgerungen aus Interview 15.....	355
3.5.5. Interview 16.....	358
Thema: Magersucht.....	358
3.5.5.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit mit den Beratungsstellen	358
3.5.5.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte	368
3.5.5.3. Schlussfolgerungen aus Interview 16.....	370
3.5.6. Interview 17.....	374
Thema: Magersucht und wiederholte Suizidversuche	374
3.5.6.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungsstellen.....	374
3.5.6.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte	385
3.5.6.3. Schlussfolgerungen aus Interview 17.....	386
3.5.7. Interview 18.....	387
Thema: Depressionen.....	387
3.5.7.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Vernetzung/Zusammenarbeit mit den Beratungsstellen.....	387
3.5.7.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte	391
3.5.7.3. Schlussfolgerungen aus Interview 18.....	392
3.6. Zusammenfügung der drei unterschiedlichen Sichtweisen	394
3.6.1. Eine mögliche Typologie der Prozesse: Vier verschiedene Verlaufstypen	394
3.6.2. Die Darstellung der drei Sichtweisen	410
3.6.2.1. Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft.....	410
3.6.2.2. Die institutionelle Ebene: Die Schule	420
3.6.2.3. Der Sollzustand	423
3.6.2.4. Analyse der Stärken und Schwierigkeiten	426

4... Empfehlungen für eine professionalisierte Mental Health Promotion am Deutschschweizer Gymnasium	432
Bibliographie	437
Anhang	451

Danksagung

First Things First.....

Ich möchte an dieser Stelle all den Personen danken, die mich beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben. Es waren wirklich zahlreiche, die an dieser Stelle nicht alle genannt werden können. Ich danke zuerst meinem Mann, Luca Sörensen und meinen beiden Söhnen, Niels Aaron und Noah Leif, die an vielen Abenden und Samstagen auf mich verzichten mussten.

Danken möchte ich auch meiner Mutter, Frau Rita Eiholzer, die mich regelmässig entlastet hat. Ihre Hilfe war unbezahlbar. Dank geht an meinen Vater, Herrn Fredy Eiholzer, der mir mit gutem Rat immer zur Seite stand.

Danken möchte ich insbesondere Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers, der sich bereit erklärt hatte, die Dissertation zu betreuen und mich immer ermutigte, diese auch zu einem Ende zu bringen. Ohne seine klare Sicht der Dinge wäre vieles in ganz anderen Bahnen verlaufen.

Dank gebührt auch Herrn Thomas Balsiger, dem Rektor des MN Bern-Kirchfelds, der mir die Möglichkeit gab, Ideen nicht nur zu entwickeln sondern ansatzweise auch gleich umzusetzen und mir half, mich immer wieder abzugrenzen in einem Forschungsprozess, der mir zeitenweise regelrecht über den Kopf wuchs.

Meinen Kollegen/Kolleginnen an der Schule, von denen ich sehr viel gelernt habe danke ich ebenfalls. Am tiefsten verbunden bin ich Christoph de Roche, meinem Personal Trainer im Krisenmanagement.

Dank geht auch an Herrn Dr. Adrian Ritz vom Kompetenzzentrum für Management in Bern, der mir in einer kritischen Phase mit grosser Unterstützung zur Seite gestanden ist und sich Zeit genommen hat.

Ein herzliches Dankeschön geht an Frau Margret Läderach, die die Arbeit sprachlich durchgegangen ist und korrigiert hat.

Danken möchte ich zudem:

- allen Lehrkräften, Erziehungsberater/-innen und ehemaligen Schüler/-innen, die sich zu einem Interview bereiterklärt haben. Danke für das entgegengebrachte Verständnis und Vertrauen.
- allen Rektoren/Rektorinnen, die sich die Mühe machten, mir zu antworten, obwohl sie oft selber kaum Zeit dafür fanden. Dank gebührt vor allem denen, die schrieben, sie hätten keine auffälligen Schüler/-innen, aber die Arbeit würde sie trotzdem *sehr* interessieren.
- allen Schülern/Schülerinnen, die sich noch melden *wollten* und das nicht getan haben.
- Herrn Marc Baumann, der mir eine unbezahlbare Privatlektion in Organisationspsychologie gab.
- meinem Schwiegervater, Herrn Hans Otto Sörensen, der mir erklärte, wie Evaluationen durchgeführt werden und was ganz bestimmt nicht möglich ist.
- Herrn David Troxler von der damaligen M1b des MN Kirchfelds von der USO, der für mich E-mails schrieb und mir behilflich war, Interviewpartner/-innen zu finden.
- Herrn Ulrich Jutzi, der sich sehr für meine Arbeit interessierte und mir vor Augen führte, dass meine Recherchen nicht nur für die Pädagogen/Pädagoginnen interessant sein könnten.

Präambel

Ich wusste bereits mit 17 Jahren, dass ich diese Dissertation einmal schreiben werde. Ich kann mich an ein Gespräch mit einem Berufsberater erinnern, in dem ich formulierte, dass es den Beruf, den ich einmal haben möchte, so nicht gäbe. Er fragte mich dann, was das sei. Ich erinnere mich geantwortet zu haben, ich wolle Jugendlichen helfen ihren oft sehr schwierigen Weg zu bewältigen. Er sagte mir dann, dass es das sehr wohl gäbe. Er empfahl Kinder- und Jugendpsychologie zu studieren. Aber das war es nicht, was ich damals wollte. Ich hatte in meiner ganzen Schulzeit nicht ein einziges Mal einen Jugendpsychologen gesehen, aber eine grosse Anzahl Mitschüler/-innen mit teils sehr schweren Problemen und extrem herausfordernden Lebenssituationen. Die Jugendpsychologen/-innen kamen so nicht an die Jugendlichen ran. Die waren irgendwie zu weit weg vom Alltag. Wenn das jemand tun sollte, dann aus meiner damaligen Sicht die Lehrkräfte und die taten an unserer Schule herzlich wenig. Im Gegenteil.

Das Schlimmste an das ich mich erinnern konnte war eine Französischstunde. Der Vater einer Mitschülerin war vor kurzem verstorben und sie musste in einer Lektion die Frage beantworten, ob ihr Vater die Pfeife rauche oder nicht. „Est-ce que votre père fume la pipe?“ Noch heute höre ich den Französischlehrer diesen Satz sagen. Sie sass da, stumm wie ein Fisch und schwieg. Der Lehrer wiederholte den Satz unzählige Male, wurde immer erboster, machte sich lustig über sie. Sie schwieg. Die ganze Klasse schwieg. Wir hatten alle Angst vor diesem Lehrer und niemand wagte etwas zu sagen, auch nach der Lektion nicht. Diese Mitschülerin hatte immer sehr gute Noten. Ich erinnere mich, wie sie mir stundenlang die lateinische Grammatik erkläre und eine 6 nach der anderen schrieb, während ich knapp eine genügende Note erreichte. Das war bevor ihr Vater starb. Denn nach seinem Tod sanken ihre Leistungen rapide. Sie musste das Gymnasium verlassen. Das letzte was ich von ihr hörte, war, dass sie bei einem Schweizer Discounter an der Kasse arbeitete. So konnte das doch nicht laufen. Aber so lief es.

Heute bin ich selbst seit 10 Jahren Lehrerin am Kirchenfeld Gymnasium in Bern. Ich habe einen grossen Teil der letzten 10 Jahre gebraucht, um mich mit den Inhalten und den Methoden, wie man Lerninhalte in der Schule vermittelt, auseinander zu setzen. Ich unterrichte Englisch und Pädagogik/Psychologie und war während 1.5 Jahren Prorektorin. Zudem bin ich an einer Schule, die sehr aktiv ist in der Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Das hat viel Kraft und Energie gekostet, in einem guten Sinne. Es war zu bewältigen und spannend. Nun bin ich auf der Suche nach neuen Lernfeldern und dabei auf ein für mich ganz altes Thema gestossen: Die pädagogischen Aufgaben der Gymnasiallehrkraft im Rahmen der *Mental Health Promotion*, der Förderung der psychischen Gesundheit.

Einleitung und Fragestellung

Die Begleitung von aufgrund persönlicher Schwierigkeiten auffälligen Schülern/ Schülerinnen an Schweizer Gymnasien ist ein in der Schweizerischen Bildungsforschung vernachlässigtes Thema. Die vorgelegten 18 Leitfadeninterviews aus 17 Deutschschweizer Gymnasien in 9 Kantonen zeigen anhand der *Externalisation von implizitem Wissen* auf der *individuellen Ebene der Lehrkraft* und auf der *institutionellen Ebene Schule Stärken und Schwierigkeiten* auf.

Diese Arbeit setzt sich mit den für diese Aufgabe notwendigen, möglichen *Professionalisierungsstrategien* auseinander. Ziel der Arbeit ist im Konkreten eine Analyse der Stärken und Schwierigkeiten, welche die Erarbeitung von *individuellen* und *institutionellen Professionalisierungsstrategien* ermöglichen kann.

Die vorliegende Fragestellung ergab sich aufgrund meiner praktischen Arbeit als Gymnasiallehrerin an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abteilung des Gymnasiums Bern-Kirchfeld in Bern.¹ Sie geht von den *Problemen aus, für die es gesellschaftliche Lösungen* zu finden gilt und nicht von den bestehenden strukturellen Strukturen (Luhmann nach Fend 2006, S. 129). Die folgende Liste ist nicht abschliessend, regt aber zum vertieften Auseinandersetzen mit dem Thema an. In einer durchschnittlichen Klasse² von 25 Schülern und Schülerinnen an einem Deutschschweizer Gymnasium

- möchten 3 Mädchen abnehmen und denken *ständig* daran (Narring et al. 2004, S. 65, Betonung C.S., im folgenden zitiert als SMASH 2002)
- sagen 6 Mädchen oder 2 Jungen sie hätten Probleme mit der Ernährung und wünschten sich Hilfe (SMASH 2002, S. 67).
- geben 13 Mädchen oder 16 Jungen an, sie hätten mindestens einmal im Leben Cannabis konsumiert.
- werden nach den Kriterien der SMASH Studie fast 2 Mädchen oder ein Junge als depressiv eingestuft (SMASH 2002, S. 75)
- Geben 2 Mädchen an, sie seien Opfer eines sexuellen Übergriffs geworden. Bei den Jungen sind es in der befragten Population 0.82%. Das ist ca. in jeder fünften Klasse ein Junge (SMASH 2002, S. 140).
- Hat *ein* Mädchen in seinem Leben bereits einen Suizidversuch verübt. Ein Junge in jeder zweiten Klasse hat ebenfalls bereits versucht, sich das Leben zu nehmen. Gesamthaft sind das 1.7% der männlichen Gymnasiasten (SMASH 2002, S. 145).

Aufgrund persönlicher Schwierigkeiten und Probleme *auffällige* Schüler/-innen sind am Deutschschweizer Gymnasium zwar Einzelfälle, aber aufgrund des statistischen Zahlenmaterials zu *erwarten*. Diese Schüler/-innen sind abhängig davon, dass das Gymnasium in der Schweiz seine Integrationsfunktion wahrnimmt und sie im Rahmen einer gelebten Mental Health Promotion *optimal* begleitet. Denn neben Enkulturations-, Qualifikations- und Allokationsfunktionen haben Bildungssysteme auch

¹ Ich unterrichte seit 1996 Englisch sowie seit 1998 Pädagogik/Psychologie. 1.5 Jahre habe ich zudem zusätzlich als Prorektorin amtiert.

² Der Durchschnitt errechnet sich aufgrund der Zahlen der SMASH Studie (2002) für eine Klasse von 25 Schülerinnen oder 25 Schüler. Die Rechnung wurde der Einfachheit halber anhand *gleichgeschlechtlicher Klassen* gemacht.

Integrationsfunktionen (Fend 2006, S. 51.f), um die Partizipation der Jugendlichen am gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Prozess zu sichern.

In der vorliegenden Arbeit geht es damit um die Begleitung dieser Jugendlichen im Rahmen einer professionellen *Mental Health Promotion an Deutschschweizer Gymnasien*. Es geht insbesondere um die Professionalisierung der Rolle von Schulleitern und Schulleiterinnen und Lehrkräften am Gymnasium, ohne damit zu unterstellen, dass Jugendliche durch Gymnasien bisher nur unprofessionell begleitet werden. Die Analyse der Fallbeschreibungen zeigt, dass eine Professionalisierung zu geschehen hat durch *Integration* und *Partizipation* auf verschiedenen Ebenen, die aufeinander bezogen und strukturell gekoppelt³ sind. Die drei Hauptebenen werden verkörpert durch die verschiedenen Hauptakteure und Hauptakteurinnen im Begleitprozess. Beteiligt am Netzwerk, welches die auffälligen Schüler/-innen tragen soll sind somit primär die folgenden Personengruppen:

1. *Gymnasiasten/Gymnastinnen* und ihre *Eltern(-teile)*⁴ (oder ihre gesetzlichen Vertreter/-innen)
2. *Schulleiter/-innen*, sowie *Lehrkräfte* (*Klassenteam, Kollegium*)
3. *Erziehungsberater/-innen*, *Psychotherapeuten* bzw. *Psychotherapeutinnen*, *Ärzte* bzw. *Aerztinnen*, sowie andere *Helfer/-innen*.

Der Lehrpersonenaus- und Weiterbildung wird nur am Rande Beachtung geschenkt, sie ist jedoch für eine Professionalisierung der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen genauso zentral wie die Professionalisierung der bereits ausgebildeten Lehrkraft. Der *Fokus dieser Arbeit* liegt aber auf der Ebene Schule und da insbesondere auf der individuellen Ebene *Lehrkraft* sowie auf der institutionellen Ebene *Schul- und Personalentwicklung*.

Folgende Erlebnisse aus meinem eigenen Schulalltag führten zur konkreten Fragestellung:

- Ein Schüler, der mir im Gespräch mitteilt, seine Mutter habe sich in den Weihnachtsferien suizidiert.
- Eine Schülerin, die sich willentlich den Oberarm aufritzt und sich auch an anderen Körperstellen absichtlich schneidet.
- Ein Schüler, der mir erzählt, er würde ohne das Wissen der Eltern Cannabis konsumieren und der später nicht promoviert wurde und die Schule verlassen musste⁵.

Jugendliche, die der Schulleitung oder einer Lehrkraft auffallen, gibt es immer wieder, auch wenn es in der einzelnen Klasse immer nur Einzelfälle sind und längst nicht alle

³ Den Begriff „strukturell gekoppelt“ habe ich bei Luhmann (2002) entliehen. Siegard Neckel schreibt kritisch dazu: auf: http://www.soziale-systeme.de/pages/texte_uel.htm (am 30.05.2006) vom 05.07.1991, 263 Zeilen von TAZ-Bericht: *So bleibt uns die Marmelade ein ewiges Rätsel*, Niklas Luhmanns neues Buch "Die Wissenschaft der Gesellschaft": Eindrucksvolles Beispiel eigener Selbstreferentialität: "Doch Luhmann hat sich gegen das Chaos entschieden, also muß er jetzt auch an die Ordnung glauben. Überhaupt hat er gegen zuviel Durcheinander seine Sicherungen eingebaut. *Bevor etwa einer auf den Gedanken kommt, Luhmann zufolge könne alles wahr sein, solange es nur konsequent falsch ist, hat der Autor schnell noch einen Begriff erfunden: die "strukturelle Koppelung". Überall da, wo es allzu wild zugehen könnte, taucht diese "Koppelung" auf, mit der sich das ganze System an seine Umwelt klammert, um doch noch etwas mitzukriegen. Irgendwie scheint Luhmann seinen eigenen Thesen nicht zu trauen, und so führt er an diesen Stellen dann doch wieder eine Außenwelt ein, an deren Merkmalen sich Wissenschaft zu bewähren hat.*" (a.a.O., Betonung C.S.).

⁴ Die Eltern der Schüler/-innen konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht befragt werden. Weiterführende Forschung müsste sich mit ihrer Rolle im Netzwerk auseinandersetzen. In dieser Arbeit werden sie nur am Rande behandelt.

⁵ Diesen betreffenden Jugendlichen habe ich Monate später nachts am Berner Bahnhof in einer Gruppe junger Männer mit Bierflaschen in der Hand, wieder gesehen. Ich habe ihn *nicht* angesprochen.

Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben, auch wirklich auffallen oder zu „Fällen“ auf schulischer Ebene werden (vgl. dazu die Korrespondenz mit 86 angeschriebenen Schulleiter/-innen von Deutschschweizer Gymnasien im Anhang) Gerade der Umgang mit solchen Einzelfällen interessiert aber. Dies insbesondere da die Autoren und Autorinnen der SMASH Studie fordern:

„Suchtmittelkonsum, [...], Gewalt gegen sich selbst und andere sind Zeichen, auf welche Fachpersonen, die im Kontakt mit Jugendlichen stehen, sensibilisiert sein müssten. *Die Betreuung von betroffenen Jugendlichen sollte interdisziplinär in einem gut funktionierenden Netzwerk zwischen verschiedenen Institutionen erfolgen. Im Übrigen müssen aufgrund der beobachteten Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben hier künftig Strategien entwickelt werden, die dem Geschlecht (gender) der Betroffenen vermehrt Rechnung tragen*“ (SMASH 2002, aus dem Kurzbericht auf www.umsa.ch, S. 7).

Neben den vielfältigen Aufgaben⁶ der Gymnasiallehrkräfte gibt es noch eine weitere Aufgabe, die es zu bewältigen gilt: „Die Betreuung⁷ von betroffenen Jugendlichen, in einem gut funktionierenden Netzwerk“. Da gut funktionierende Netzwerke *eher selten* sind, geht es in der vorliegenden Arbeit insbesondere um die *Schwierigkeiten, Problemfelder und Spannungen in diesem interdisziplinären Netzwerk*.

1. Konkretisierung der Fragestellung

Die leitende Fragestellung ist wie folgt strukturiert:

- Wie lassen sich Mental Health Promotion und aufgrund persönlicher Schwierigkeiten auffällige Schüler/-innen begrifflich bestimmen, und wie hängen sie in Bezug auf die Begleitung am Gymnasium zusammen? (vgl. 1.1.1.)
- Welche konkreten Schritte werden an Deutschschweizer Gymnasien bereits unternommen hinsichtlich der Gesundheitsförderung? Die Bestimmung dieser Schritte erfolgt anhand einer Kurzanalyse der Themen und Projekte, welche 11 Deutschschweizer Gymnasien im Rahmen der Gesundheitsfördernden Schulen auf der Website des Schweizerischen Netzwerkes für Gesundheitsfördernde Schulen publiziert haben (<http://www.gesunde-schulen.ch/html/netzwerkschulen.html> am 02.11.2006) (vgl. 1.1.2.).
- Welche begrifflichen Grundlagen sind für die *Klärung der Fragestellung hinsichtlich einer Professionalisierung der Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen* in Betracht zu ziehen? Dazu liefern die Unterkapitel 1.2.-1.3. ein mögliches, theoretisches Framework (vgl. Wiersma & Jurs 2004, S.3). Die Leitthemen für das Leitfadeninterview, welches den 18 Interviews zugrunde liegt, beruhen auf diesem theoretischen Framework.

2. Internationale und nationale Perspektiven in Auszügen (Kapitel 2):

- Welche internationalen theoretischen und empirischen Forschungsgrundlagen gibt es zur Mental Health Promotion an Schulen? Dabei beziehe ich mich auf einzelne internationale Studien, sowie auf ausgewählte Publikationen der World Health Organisation (WHO) zur Mental Health Promotion und berücksichtige

⁶ Ich werde mich in dieser Arbeit auf die postobligatorische Schulzeit der Sekundarstufe II beschränken, d.h. auf die Zeit ab dem 9. Schuljahr.

⁷ Ich bevorzuge den Begriff *Begleitung*.

ansatzweise den aktuellen Forschungsstand in den U.S.A. Die Auswahl des aktuellen Forschungsstandes widmet sich den folgenden Themenbereichen:

- Die Wichtigkeit der Position der Schule im Netzwerk einer nationalen Mental Health Promotion Strategie
 - Die Zusammenarbeit der Schule mit den Schülerinnen und Schülern
 - Der Aufbau von speziellen Kompetenzzentren zur Unterstützung der Schulen.
- Der nationale Forschungsstand: Die empirischen Grundlagen beschränken sich auf in der Schweiz durchgeführte Studien (ab 2000). Inwiefern widmen sich *Schweizer Studien in der Bildungsforschung der Mental Health Promotion*, und welche *Thesen* lassen sich diesbezüglich aus den entsprechenden Studien ableiten? Eine Sekundäranalyse dieser Studien ist insbesondere wichtig für eine kritische Lesung von Kapitel 3 und die dazugehörige Thesenbildung.

3. Qualitativ-empirische Perspektiven (Kapitel 3)

Da sich die einschlägige Bildungsforschung in der Schweiz wenig mit der Förderung der psychischen Gesundheit am Gymnasium beschäftigt hat, gilt es, sich dazu vor allem auf die 18 erhobenen Leitfadeninterviews und die damit verbundene *Externalisation von implizitem Wissen zu stützen* (vgl. Nonaka & Takeuchi, 1995).

- Es interessieren *Ist- und Sollzustand einerseits und die Stärken und Schwächen in der Begleitung auffälliger Schüler/-innen andererseits*. Dabei wird anhand von einem konkreten Fall aufgezeigt, wie eine der am Begleitprozess beteiligten Personen aus ihrer Sicht Ist- und Sollzustand⁸ schildert. Das Stärke-Schwächeprofil zeigt auf, wie sich die *Diskrepanz* zwischen Ist- und Sollzustand verringern lässt oder welche Schwierigkeiten es diesbezüglich zu bearbeiten gilt.

a) Ist- und Soll-Wert: Wie begleiten Gymnasiallehrkräfte und Schulleitungen *aufgrund von persönlichen Schwierigkeiten auffällige* Schüler/-innen in ihrem gemeinsamen schulischen Alltag? Dieses wird in 18 qualitativen Interviews mit den Schulleitern, Schulleiterinnen und Lehrkräften (Interview 1-6), Erziehungsberatern und -beraterinnen (Interview 7-11) und ehemals betroffenen Schülern und Schülerinnen (Interview 12-18) erhoben und anhand eines Ist- und eines Sollzustandes diskutiert. Der *Istzustand* leitet sich ab aus der in den Interviews geschilderten *tatsächlichen* Begleitung von einem bzw. einer auffälligen Schüler/-in an einem Schweizer Gymnasium. Der *Sollzustand* leitet sich einerseits ab aus den Weiterbildungsvorschlägen der Befragten (Lehrkräfte, Erziehungsberater/-innen, Schüler/-innen) und andererseits aus den konkreten *Erwartungen* der Befragten an die Lehrkräfte/sich selber.

b) Stärken und Schwierigkeiten: *Um die Transparenz der Diskussion zu erhöhen, werden für jede Fallbeschreibung **Stärken** und **Schwierigkeiten** hinsichtlich der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen abgeleitet.* Es interessieren neben den Stärken insbesondere Schwierigkeiten, die auf *Spannungs- und*

⁸ Mit Sollzustand ist gemeint, wie der/die Interviewpartner/-in einschätzt, dass Lehrkräfte in vorliegenden Fall hätten reagieren sollen. Die befragten Personen wurden zudem angehalten ihre Sicht darüber mitzuteilen, wie Lehrkräfte in der Weiterbildung auszubilden sind, um in vergleichbaren Fällen bessere und professionellere Arbeit zu leisten.

Problemfelder, sowie auf *Zielkonflikten* und *Widersprüchen* beruhen (vgl. Thom & Ritz, in: Thom, et al.: 2006, S. 5), welche sich aus der Begleitung auffälliger Schüler/-innen ergeben. Diese sollen thematisiert und diskutiert werden. Dabei wird mögliches Veränderungswissen für die Entwicklung vom Ist- zum Sollzustand in der Schulentwicklung erarbeitet. Dieses soll anregen, schulische Begleitprozesse zu reflektieren und zu professionalisieren.

4. Ausblick in die Praxis: Empfehlungen für eine professionalisierte Mental Health Promotion am Deutschschweizer Gymnasium (Kapitel 4)

Welcher Beitrag kann aufgrund der Analyse Leitfadeninterviews gemacht werden, um eine die Professionalisierung fördernde Diskussion in Gang zu bringen/halten im Hinblick auf eine mögliche Neudefinition (vgl. Ritz & Blum 2006, S. 36) des Lehrauftrags am Gymnasium? Der Aus- und Weiterbildung von Gymnasiallehrkräften kann im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande Beachtung geschenkt werden.

1. Konkretisierung der Fragestellung

1.1. Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen als Teil einer gelebten Mental Health Promotion am Deutschschweizer Gymnasium:

1.1.1. Versuch einer Definition

In einem ersten Schritt soll vorab aufgezeigt werden wie die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen mit einer gelebten Mental Health Promotion⁹ an Deutschschweizer Gymnasien zusammenhängen. Deshalb gilt es in einem ersten Schritt, einige Überlegungen zum Begriff „aufgrund von persönlichen Schwierigkeiten auffällig“ im Zusammenhang mit Mental Health Promotion anzustellen.

Eine aktuelle Übersicht über Auffälligkeiten in der Adoleszenzphase geben Rotthaus & Trapmann in ihrem Buch: *Auffälliges Verhalten im Jugendalter. Handbuch für Eltern und Erzieher* (2004). Zum *auffälligen* Verhalten Jugendlicher gehören neben Bulimie, depressiven Störungen, Drogen- und Internetsucht auch Elternmisshandlung, Okkultismus-Satanismus, Rechtsextremismus, selbst verletzendes Verhalten, Übergewicht und Zwangsstörungen (zufällige Auswahl aus dem Inhaltsverzeichnis, a.a.O. S. 5).

In Bezug auf meine Arbeit ist jedoch immer *ein Auffallen* im Sinne der nachfolgenden Definition gemeint, denn es geht nicht primär um *jede* Art des Auffallens oder um jede Art der Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht. Vielmehr muss die Schülerin/der Schüler aufgrund persönlicher Schwierigkeiten, die ihre/seine psychische Gesundheit (Mental Health) beeinträchtigen können, auffallen. (Für einen Überblick über Störungen in der Adoleszenz siehe: Nissen 2002 oder Schöpf 1996). Diese Schwierigkeiten sind bedingt durch:

- persönliche Krisen
- Krankheitsbilder und -verläufe
- familiäre Belastungen
- Schwierigkeiten mit der Schule aufgrund einer Hochbegabung¹⁰

⁹ Die Autorin bevorzugt den englischen Begriff, da er in der internationalen Forschungsliteratur allgemein verwendet wird und sich in der deutschen Sprache keine überzeugende Übersetzung anbietet. Mental Health Promotion lässt sich übersetzen mit der Förderung der psychischen oder der geistigen oder der mentalen Gesundheit.

¹⁰ Diese Arbeit wird sich nicht weiter mit Hochbegabung auseinandersetzen, möchte aber der Vollständigkeit halber hier darauf verweisen. Es gibt in der Schweiz (seit dem 1. Oktober 2005) einen Ausbildungsgang zum Diplom *Specialist in Gifted Education (ECHA)* an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz

„Das Zentrum für Begabungsforschung an der Universität Nijmegen hat gemeinsam mit dem European Council of High Ability (ECHA) eine Zusatzausbildung für Lehrpersonen entwickelt, die diese befähigen, begabten Kindern und Jugendlichen in der Schule "Unterricht nach Mass" zu erteilen, Begabungs- und Begabtenförderung in die Schulentwicklung einfließen zu lassen und im Kollegium beratend tätig zu sein. Der ECHA - Diplomlehrgang, wird seither in mehreren europäischen Ländern wie zum Beispiel Österreich, Deutschland, den Niederlanden und seit 2000 neu auch in der Schweiz erfolgreich durchgeführt. In der Schweiz wurde der Lehrgang bisher an der Akademie für Erwachsenenbildung durchgeführt und in Kooperation mit der Universität Nijmegen und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz angeboten. Ab dem 5. Diplomlehrgang, der am 1. Oktober 2005 beginnt, wird der Lehrgang neu an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern durchgeführt und bleibt in Kooperation mit der Universität Nijmegen und dem European Council of High Ability. Die Kursinhalte werden unter der Leitung von Dr. Willy Peters, Joëlle Huser, Dr. Eva

- eine allgemeine Belastungssituation, in der die Schülerin/der Schüler sich befindet.

Dazu gehören Krisen, Schwierigkeiten und allgemeine Belastungssituationen jeder Art, insbesondere solche, die durch eine oder mehrere der folgenden Ereignisse mit bedingt sind:

- Sucht und Suchtgefährdung (substanzgebunden: Alkohol, Cannabis, Essstörung etc. oder nicht substanzgebunden: Internetsucht, etc.)
- Suizidversuche oder -gefährdung,
- Selbstverletzendes Verhalten, insbesondere Ritzen
- Belastungen durch das soziale Umfeld, (bsw. Trennung/Suizid der Eltern, Mobbing etc.)
- Depressive Störungen
- Sexueller Missbrauch

Die in dieser Liste aufgeführten Ereignisse sind exemplarisch zu verstehen, sie sind nicht abschliessend, sondern *beliebig* gewählt und aus dem Schulalltag heraus zu erweitern. Sie sollen anhand der gemachten Beispiele aufzeigen, dass auffällige Schüler/-innen speziellen Lebensumständen ausgesetzt sind, die *möglicherweise* eine Begleitung durch die Schule erforderlich machen, insbesondere dann, wenn die Auffälligkeiten nur durch die Schule wahrgenommen werden und andere Netzwerke oder die Eltern/gesetzlichen Vertreter/-innen ausfallen.

Ein Schüler/eine Schülerin fällt der Lehrkraft und/oder der Schulleitung dann *auf*, wenn sich herausstellt, dass eine oder mehrere der oben genannten Ereignisse eines oder mehrere der folgenden Kriterien bedingen.

1. Die Leistungen oder die Leistungsbereitschaft des betreffenden Schülers/der betreffenden Schülerin sinken.
2. Die betreffende Schülerin/der betreffende Schüler verzeichnet viele Absenzen (mehr als Anzahl Wochenlektionen pro Semester oder eine gehäufte Anzahl von Einzellektionen)
3. Der Schüler/die Schülerin fällt der Lehrkraft (negativ) auf. (Gewichtsverlust, Einschlafen während der Stunde, Symptome für Suchtmittelkonsum, Unaufmerksamkeit, Störungen im Unterricht, bricht in Tränen aus, zieht sich übermässig zurück aus dem Klassenverband, etc.)
4. Der Schüler/die Schülerin wendet sich von sich aus an die Lehrkraft und sucht das persönliche Gespräch.
5. Kollegen/Kolleginnen (Schüler/-innen oder Lehrkräfte, Schulleitung) machen sich aufgrund von ihren eigenen Wahrnehmungen Sorgen um den betreffenden Schüler/die betreffende Schülerin und wenden sich infolgedessen an die Lehrkraft. (z.B. die Schülerin/der Schüler kollabiert im Turnunterricht)
6. Die Eltern der betreffenden Schülerin/des betreffenden Schülers wenden sich an die Lehrkraft.
7. Der Schüler/die Schülerin wird krank geschrieben für einzelne Fächer (bsw. Turnunterricht) oder ins Spital überwiesen.

Maria Waibel und Dr. Willi Stadelmann entwickelt und bestimmt. Die ECHA-Ausbildung wird regelmässig evaluiert und weiterentwickelt“(siehe www.echa-switzerland.ch/Konzept_ECHA%205.pdf am 02.03.2006).

Ich verweise dazu insbesondere auf das Buch von Stamm 2005b.

Die 7 genannten Kriterien sind aus der Praxis abgeleitet und leiten den Prozess ein, den Schulleitungen/Gymnasiallehrkräfte aufgrund der gesetzlich verankerten *pädagogischen Aufgaben* wahrnehmen müssen: Die Begleitung ihrer Schüler/-innen und die Betreuung derselben in einem gut funktionierenden Netzwerk an der Schule, allenfalls die Vernetzung mit einer Beratungsstelle, mit dem Ziel die psychische Gesundheit ihrer Schüler/-innen zu erhalten und zu fördern und somit *präventiv* zu wirken.

In einem nächsten Schritt soll nun aufgezeigt werden, wie die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen am Gymnasium mit einer gelebten Mental Health Promotion zusammenhängen. Eine Intervention zu diesem Zeitpunkt ist wichtig, da das Jugendalter ein wichtiges „Zeitfenster“ für Präventionsmassnahmen sei, da viele „gesundheitsbezogene Verhaltensweisen“ dann entstehen und sich verfestigen (Pinquart & Silbereisen 2004, S. 63).

Obwohl die Begriffe Gesundheitsförderung und Prävention häufig synonym benutzt würden, stünden dahinter „ganz unterschiedliche Konzepte und Strategien“ (Altgeld & Kolip 2004, S. 41). Die Unterscheidung von Gesundheitsförderung und Prävention geht auf ein Rahmenmodell von Antonovsky (1979, 1987, nach a.a.O.) zurück, welches die „Salutogenese“ ins Zentrum der Diskussion rückt. Dabei sei nicht die Krankheits- und Risikoorientierung zentral, sondern vielmehr die Frage, was Menschen „trotz Risiken“ und „Belastungen“ gesund erhält. Dabei wird Gesundheit als die zwei Pole „eines Kontinuums“ konzipiert. Die Zahl und Qualität der Risikofaktoren oder der personalen und sozialen Schutzfaktoren bestimmen, ob sich jemand „stärker in Richtung des Krankheitspols“ oder des „Gesundheitspols“ bewegt (a.a.O.). In der einschlägigen Literatur wird allgemein unterschieden zwischen *Prävention* und *Gesundheitsförderung* (für eine ausführliche Diskussion der beiden Begriffe siehe: Hurrelmann 2004, S. 11-20).

Prävention hat somit ihren Ausgangspunkt bei „spezifizierten Krankheiten und Störungen“. Das Risikofaktorenmodell liegt der Prävention zugrunde, während *Gesundheitsförderung* bei den Schutzfaktoren (auch Ressourcen) ansetzt. Sie hat das Ziel, die Gesundheit und das Wohlbefinden zu steigern. Altgeld & Kolip betonen hingegen, dass sich die Begriffe nicht scharf trennen liessen, insbesondere im schulischen Bereich sei es so, dass „Interventionsmassnahmen“ immer beides Präventionselemente und Gesundheitsförderung beinhalten würden. Es sei jedoch so, dass die Gesundheitsförderung einen „radikalen Perspektivenwechsel“ impliziere und nicht einfach eine andere „Facette der Prävention“ sei. Nicht die Krankheit werde in den Blick genommen, sondern das, was zu Gesundheit und Wohlbefinden führe (a.a.O. S. 41f.). In Bezug auf die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist die Unterscheidung deshalb relevant, weil Lehrkräfte nicht „die Krankheit“ in den Blick nehmen sollen, sondern vielmehr die Begleitung so anlegen müssen, dass diese zu mehr „Gesundheit“ und „Wohlbefinden“ führen kann.

Die Begleitung auffälliger Schüler/Schülerinnen wird in der vorliegenden Arbeit nicht als Primärprävention untersucht oder konzipiert, vielmehr soll aufgezeigt werden wie im Rahmen einer *sekundären* und *tertiären* Prävention aktiv die Gesundheit der Schüler/-innen und Lehrer/-innen an Gymnasien im Alltag gefördert werden kann. In Bezug auf Prävention wird allgemein unterschieden zwischen

- *primärer* Prävention¹¹. Der Zeitpunkt der Intervention liegt vor dem Eintreten einer Krankheit (Leppin 2004, S. 33). Sie soll „das erstmalige Auftreten einer Krankheit“

¹¹ Für eine aktuelle Evaluation empirisch evaluierter Interventionsprogramme im deutschsprachigen Raum im Bereich der psychologischen Gesundheitsförderung, welche sich der primären Prävention zurechnen lassen können, siehe: Kaluza & Lohaus 2006, S. 119-134. Kaluza und Lohaus schreiben, dass seit dem Jahre 2001

verhindern (Süss 2002, S. 5) und richtet sich an gesunde Personen ohne Symptomatik. Präventionsprogramme, die Suchtverhalten verhindern sollen und sich an alle Schüler/-innen einer Schule richten, gehören zu diesem Typus.

- *sekundärer* Prävention. Der Zeitpunkt der Intervention liegt im Frühstadium einer Krankheit (Leppin 2004, S. 33). Sekundäre Prävention geschieht im Alltag und dient der Vernetzung von Schülern/Schülerinnen mit Beratungsstellen oder anderen professionellen Hilfeangeboten. Dabei geht es darum, eine Krankheit „frühzeitig zu erkennen mit dem Ziel einer baldmöglichen und wirkungsvollen Behandlung zur Vermeidung von unkalkulierbaren und negativen Folgen (Süss et al. 2002, S. 5).
- *Tertiäre* Prävention versucht die „Ausbildung, Rückfälle und Chronifizierung für die einzelne Person zu verhindern“ (Süss et al. 2002, S. 5; Leppin 2004, S. 33).

Auch wenn dieses Stufenmodell häufig kritisiert wurde, bietet es eine grobe Orientierung¹² im Hinblick auf die vorliegende Arbeit, welche sich fast ausschliesslich der sekundären und tertiären Prävention widmet. Ziel der Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist neben der Früherkennung von Schwierigkeiten, welche zu psychischer Krankheit führen können, vor allem die Förderung der *Mental Health Promotion* aller Beteiligten. Dazu gehören neben den betroffenen Schülern/Schülerinnen auch die Lehrkräfte und die anderen Schüler/-innen einer Klasse¹³ mit auffälligen Schülern/Schülerinnen. *Mental Health Promotion* kann somit fördernd und dadurch präventiv *gleichzeitig* wirken. Ziel ist es, die mentale, geistige und/oder psychische Gesundheit aller am Prozess beteiligten Personen zu fördern.

Weltweit versucht die WHO *Mental Health Promotion*, vermehrt auf die Agenda von Ländern und Regierungen zu setzen, insbesondere um die Stigmatisierung psychisch kranker Menschen zu verhindern und *unfreiwillige*¹⁴ langfristige Aufenthalte in Kliniken zu reduzieren (Funk 2006, S.70f.) Unter *Mental Health Promotion* versteht die WHO folgendes:

„a state of well-being in which *individuals* are able to realize their own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and are able to make a contribution to their community. Viewed this way, *mental health is more than a mere absence of mental disorders; it has a positive dimension and is relevant to all people rather than only to those with a disorder*“ (Mental Health Promotion, Case Studies from Countries, 2004 Betonung C.S.).

Die WHO hat in ihrem Buch *Promoting Mental Health, Concepts, Emerging Evidence, Practice* (Herrman et al. (Hrsg.) 2005) die neuesten Konzepte der Forschung zur *Mental Health Promotion* zusammengefasst. Die WHO betont eine „integrierte Beteiligung“ („*integrated participation*“) von verschiedenen Sektoren: „education, work, environment, urban planning and community development“ an der *Mental Health Promotion* und hält fest, dass das Bewusstsein und das aktive Involviertsein der einzelnen Individuen oft den grössten Einfluss habe auf eine erfolgreiche *Mental Health Promotion*, finanzielle Ressourcen seien

sieben Programm-Neuentwicklungen hinzugekommen sind und es sich somit zeigt, dass sich die Gesundheitspsychologie der „herausfordernden Aufgabe der Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter“ verstärkt gewidmet habe (a.a.O., S. 122) Von den 9 im Anhang aufgeführten Programmen werden bei 5 Programmen Lehrkräfte/Erzieher/-innen mit entsprechender Schulung als „Trainer“ eingesetzt (a.a.O., S. 124-134).

¹² Einzelne interviewte Personen haben aber im Rahmen ihrer Ausführungen auch auf Primäre Prävention verwiesen. Diese steht jedoch nicht im Zentrum des Interesses und bleibt immer nur am Rande erwähnt.

¹³ Diese können im Rahmen dieser Arbeit aber nicht untersucht werden.

¹⁴ Vergleiche dazu Interview 17. Die Schülerin äussert sich darin kritisch zu ihrem 1.5 jährigen Klinikaufenthalt.

dafür nicht immer ausschlaggebend (a.a.O, S. iv). Das tägliche Engagement der Lehrkräfte und Schulleitungen in ihren Klassen und Schulen ist somit entscheidend.

Das zweite Kapitel aus dem oben angeführten Buch, *A Sketch of the Landscape*, wurde verfasst von Maurice B Mittelmark et al. (a.a.O, S. 18-34). Mittelmark et al. schreiben, dass die moderne *Health Promotion Bewegung* auf die 1970er Jahre zurückgehe. In Kanada wurde damals versucht, die damaligen Gesundheitsprobleme der Bevölkerung nicht nur durch die zuständigen Gesundheitsdienste zu lösen, sondern es wurde unter anderem durch innovative und kreative Wege versucht, die Gesundheit aller Bürger/-innen zu verbessern (Mittelmark et al. in a.a.O., S. 43) Health Promotion ist somit sowohl ein „politisches“ als auch ein „soziales“ Projekt und gleichzeitig jedermann's Sache. Die WHO begründet ihren flächendeckenden Ansatz anhand von 6 Prinzipien:

Box 2.2

Justifying a population approach to public health: Rose's six principles

- Risk factors for a large number of diseases and health problems are distributed in populations in a graded manner.
- There is often no obvious and clinically meaningful risk factor threshold that differentiates those at risk and those not at risk for a chronic disease.
- For many chronic diseases there are many more people in a population at a relatively moderate level of risk than at the highest levels of risk.
- Addressing only the very high risk (clinically recognized) segment of a population misses the opportunity to improve the risk profile of the entire population.
- Modest risk lowering among many people with moderate risk factor levels will shift the risk factor profile of the entire population in a favourable manner.
- A population-wide approach to intervention is thus called for, the objectives of which should be to reduce the average level of the population's risk through intervention for all and to intervene intensively for those few at the highest level of risk.

Source: Mittelmark, 1999a

Tabelle 1: Die sechs Prinzipien von Rose, WHO (nach a.a.O, S. 26)

Die sechs Prinzipien rechtfertigen also auch eine professionalisierte *Mental Health Promotion* am Gymnasium in der Schweiz, denn eine einseitige Auslagerung von Gesundheitsförderung ins Gesundheitswesen ist problematisch. Die Betonung der Weltgesundheitsorganisation liegt ebenfalls darauf, dass die Verantwortlichen ihre „eigene mentale Gesundheit“ in den Griff bekommen und es keine übermässige Abhängigkeit geben sollte von Ansätzen, welche Experten/Expertinnen eine Schlüsselrolle zukommen lassen. Die WHO betrachtet jede Einzelne und jeden Einzelnen als *mündig*, sowohl für die eigene mentale Gesundheit als auch für die der Mitmenschen Verantwortung tragen zu können. Lehrkräfte sind somit durchaus angehalten, in Begleitprozessen auffälliger Schüler/-innen eine aktive Rolle zu spielen und eine Begleitung nicht einseitig an die Erziehungsberatung oder an andere externe Institutionen zu delegieren und abzuschieben.

Damit eine Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen als Teil einer gelebten *Mental Health Promotion* Eingang am Deutschschweizer Gymnasium findet, muss jedoch aus Sicht der WHO *Mental Health Promotion* einen *intrinsischen* Wert haben für

diejenigen, die sie ausüben. Finanzielle Ressourcen könnten nur begrenzt Motivation schaffen. In Bezug auf die Begleitung auffälliger Schüler/-innen heisst das, dass eine finanzielle Entschädigung der Begleitprozesse durch die Lehrkräfte oder die Schulleitung nicht als Motivationsfaktor oder Anreiz zu verstehen ist, sondern als Entschädigung von geleisteten Überstunden und von Mehrarbeit. Lehtinen et al. schreiben (Lehtinen, et al. in: a.a.O., S. 46-49), dass in unserer Gesellschaft wenig klare Konzepte darüber bestünden, was genau mit *Mental Health Promotion* gemeint sei. Oft sei der Begriff stigmatisiert und negativ besetzt durch psychische Erkrankungen. Gedanken der Prävention sind fremd, Gedanken der Förderung psychischer Gesundheit noch fremder (a.a.O., S. 46). Die Autoren/-innen präsentieren deshalb ein systemisches Modell der psychischen Gesundheit. Dieses setzt sich wie folgt zusammen:

The structural model of mental health

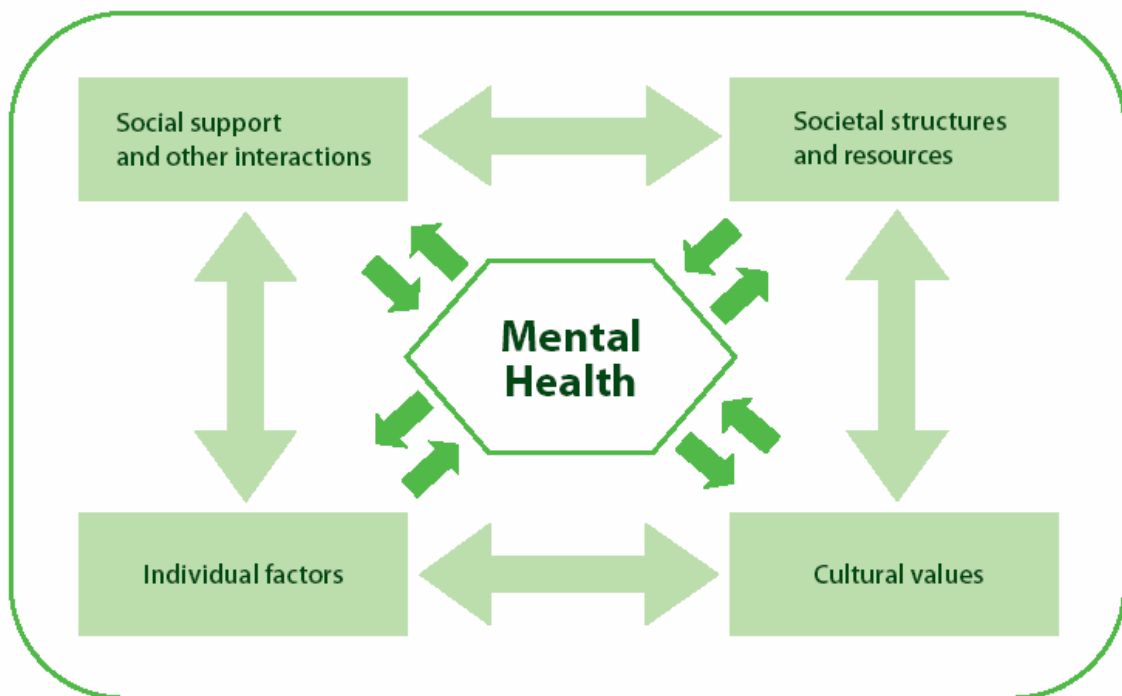


Tabelle 2: Ein strukturelles Modell der Mental Health, WHO nach Fig. 4.1. (a.a.O., S. 48)

In diesem Konzept gibt es vier Kategorien, die sich gegenseitig beeinflussen:

- a) *Individuelle Faktoren*: Die psychische Gesundheit ist eine individuelle Ressource, welche in einem lebenslangen Prozess ständig erneuert wird. Dabei würden vorhergehende Phasen nachfolgende Phasen immer beeinflussen (a.a.O., S. 48).
- b) *Soziale Unterstützung und andere soziale Interaktionen*: Die psychische Gesundheit entscheidet darüber ob Menschen am sozialen Leben teilnehmen können oder ob sie davon ausgeschlossen werden (a.a.O., S. 52).
- c) *Kulturelle Werte* einer Gesellschaft hinsichtlich der Mental Health Promotion. Hier verzeichnet die WHO eine grosse Schwierigkeit, da das Konzept der *Mental Health* für fast alle Kulturen weltweit *fremd* sei (a.a.O., S. 53).

- d) Gesellschaftlicher Strukturen und Ressourcen: Ein mögliches Konzept sei das Konzept des sozialen Kapitals¹⁵ (Putnam 1993, nach a.a.O., S. 52). Dieses Konzept bezieht sich auf die Facetten des sozialen Lebens hinsichtlich:

“institutions, networks, norms, reciprocity and social trust that shape the quality and quantity of social interactions and facilitate collective action, coordination and mutual benefit“ (a.a.O., S. 52)

Auch spirituelle und religiöse Werte können der Förderung der psychischen Gesundheit dienlich sein. Wie die anderen vier genannten Kategorien können diese sich aber auch *negativ* auswirken und die Förderung der psychischen Gesundheit verhindern. Schulen und Lehrkräfte müssen für sich geeignete Motivationsfelder finden und bearbeiten, damit eine gelebte Mental Health Promotion Eingang findet in den Schulalltag und nachhaltig verankert wird. Damit sind Schwierigkeiten verbunden, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden sollen (siehe Kapitel 3).

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass Mental Health Promotion nicht nur für die auffälligen Schüler/-innen, sondern auch für die sie begleitenden Lehrkräfte relevant ist. Die Rolle der Lehrkraft im Begleitprozess der auffälligen Schüler/-innen steht im Zentrum des Interesses. Es geht also um Mental Health im doppelten Sinne; die Gesundheit der Schüler/-innen und die der *Lehrkräfte im Begleitprozess* interessiert gleichermaßen. Besondere Beachtung finden dabei vor allem die Schnittstellen zwischen Schüler/-innen und Lehrkräften und die daraus resultierenden *Interaktionen und Kommunikationen*. Nicht befragt wurden die Schüler/-innen nach den Ursachen ihrer Schwierigkeiten, und auch die Lehrkräfte wurden nicht hinsichtlich ihres allgemeinen mentalen Gesundheitszustandes untersucht. Im Zentrum stehen der Begleitprozess und die Stärken und Schwierigkeiten, die sich an Gymnasien damit ergeben. Ziel dieser Arbeit ist es, Lehrkräften und Schulleitungen im Kapitel 4 Empfehlungen und Handlungsstrategien für ihren beruflichen Alltag zur Verfügung zu stellen. Dies ist

- einerseits ein wichtiger Beitrag zur Burnout Prävention der Lehrkräfte und ist
- andererseits im Interesse der betroffenen Schüler/-innen,

1.1.2 Übersicht über konkrete Schritte zur Gesundheitsförderung an Schweizer Gymnasien

In der Schweiz sind insbesondere das Bundesamt für Gesundheit (BAG) und das Schweizerische Netzwerk der gesundheitsfördernden Schulen zu erwähnen, welche konkrete Schritte zur Mental Health Promotion an Schulen unternehmen.

Schritte in der Schweiz zur sekundären Prävention bei Cannabiskonsum werden vom BAG gemacht. Das BAG hat in seinem Leitfaden: Schule und Cannabis. Regeln, Massnahmen, Früherfassung einen Interventionsleitfaden (vgl. BAG 2004) entwickelt, der momentan in 15 Schulen getestet wird (Stand 21.03.2006). Herr Minder vom BAG schreibt dazu:

„Die Ueberlegung dabei ist, dass zwar von Cannabis ausgegangen wird, aber *dass wir eigentlich wollen, dass vor allem auf Gefährdung reagiert wird* und dass nicht für jedes Problem ein völlig neues Verfahren angewandt wird. Verschiedene Schulen haben selbst Konzepte entwickelt, und Barbara Meister von der PHZ in Zürich könnte Ihnen noch einiges mehr sagen. Sie ist Mitverfasserin einer Broschüre über Suizid.

¹⁵ Vergleiche dazu ausführlicher: Whiteford in: a.a.O., S. 70-80.

Das BAG führt basierend auf dem Leitfaden ein Projekt mit 15 Schulen durch, welche den Leitfaden in die Praxis umsetzen. Für dieses Projekt zuständig ist Frau Erica Zwahl an der FHZ in Luzern (ezwahl@hsa.fhz.ch) oder Barbara Zumstein von Radix, Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen (zumstein@radix.ch) (aus einem E-mail von Walter Minder vom 21.03.2006)

Der Leitfaden des BAG muss den „Begebenheiten einer Schule angepasst werden und muss im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses entworfen, überprüft und überarbeitet werden. Im Schulversuch des BAG befindet sich *ein* Deutschschweizer Gymnasium, das Gymnasium Immensee, welches auch dem Schweizerischen Netzwerk der gesundheitsfördernden Schulen angeschlossen ist.

Das Netzwerk der gesundheitsfördernden Schulen (Schweizerisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen = SNGS) ist ein gesamtschweizerisches Netzwerk, welches Teil des European Network Health Promoting Schools (ENHPS) ist. Dies ist ein Projekt der WHO, der Europäischen Union und des Europarats. Die Schweiz ist seit 1993 beteiligt. Radix koordiniert das Projekt im Auftrag des BAG und Gesundheitsförderung Schweiz. Die Website (auf <http://www.gesunde-schulen.ch/html/netzwerkschulen.html> am 01.11.2006) informiert, dass gesundheitsfördernde Schulen nicht a priori „gesunde Schulen“ seien. Vielmehr orientieren sich die Schulen an der nachfolgenden Definition:

„Die Gesundheitsfördernde Schule nutzt gezielt gesundheitswissenschaftlich fundierte Interventionen oder eigene entwickelte Programme zur Verbesserung ihrer Schul- und Bildungsqualität und zur Entfaltung und Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens aller an der Schule Beteiligten. Sie orientiert sich dabei an einem ganzheitlichen Gesundheitsbegriff und richtet ihre Arbeit nach den Prinzipien der Gesundheitsförderung gemäss Ottawa Charta aus: Partizipation, Befähigung zum selbstbestimmten Handeln, Chancengleichheit, Ressourcenorientierung und Langfristigkeit“ (a.a.O.).

Unter Mitwirkung aller Beteiligten gestalten sie ihre „Lebenswelt“ so, dass die Schule ein Ort ist:

- „wo Gesundheit gefördert wird“.
- wo persönliche Gesundheitspotenziale aller Beteiligten entwickelt werden.
- wo gemeinschaftliche Problemlösungskapazitäten gefördert werden.
- wo Gesundheitsrisiken thematisiert und eliminiert werden.
- wo sich alle Beteiligten wohl fühlen und gute Leistungen erbringen können“ (a.a.O.).

In der Schweiz sind im Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen 480 Schulen zusammengeschlossen, die sich der Gesundheitsförderung für drei Jahre verpflichtet haben (auf <http://www.gesunde-schulen.ch/html/netzwerkschulen.html> am 01.11.2006). Im Folgenden werde ich kurz die 11 beteiligten Gymnasien auflisten und ihre Projekte, wie sie auf der Website beschrieben sind, inhaltlich vorstellen. Dabei handelt es sich um allgemeine Projekte zur Gesundheitsförderung und nicht nur zur Mental Health Promotion. Die vollständige Liste inklusiv Adressen und Kontaktpersonen befindet sich auf (http://www.gesunde-schulen.ch/data/data_60.pdf am 01.11.2006).

1. Das Freie Gymnasium in Bern (BE)
 - a. Gesundes Mensaangebot
 - b. Erstellen von Interventionsbroschüren (z.B. zu Cannabis, Stress und Essstörungen)

2. Das Gymnasium Oberwil in Oberwil (BL)
 - a. Stressbewältigung/Ruheraum
 - b. Tai-Chi für Lehrpersonen
 - c. Rauchprävention
 - d. Ernährungssituation
 - e. LehrerInnengesundheit
 - f. Beach-Volleyballfeld
 - g. Aussenräume in der Natur

Projekte sind: Früchtekorb, Podiumsdiskussion Rauchen, Fortbildungstag der Lehrpersonen

3. Das Seminar und Gymnasium Hitzkirch (LU)
 - a. Schulklima
 - b. Arbeitsgruppe Schulkultur
 - c. Menükommission
 - d. SchülerInnenrat
 - e. Umgang/Sorgfalt mit Lebensmitteln
 - f. Erweiterung der rauchfreien Zonen
 - g. Studienwochen

Projekte sind: Schneelager, der Weg zum Fitnessraum, die „zwägschte Klasse“, Forumtheater

4. Das Gymnasium Sargans (SG) (siehe auch im Anhang)
 - a. Bewegung in der Schule
 - b. Team „Feel better“ noch besser bekannt machen
 - c. Kummerbriefkasten für Schüler (keine weibliche Form angeben)
 - d. Informelle Lehrer-Schüler-Beziehungen durch auserschulische Anlässe fördern
 - e. Mensa-Dienstleistungen
 - f. Bewegung in der Schule
 - g. Ruhecke im Schulhaus
 - h. Tischtennis im Freien.

5. Die Kantonsschule Brühl in St. Gallen (SG)
 - a. Suchtprävention
 - b. Sexualität (AIDS-Prävention)
 - c. Sicherheitsförderung
 - d. Projekt: Energiemanagement (Ernährung/ Bewegungserziehung)
 - e. Rauchfreie Schule

Projekt: Jugend und Alkohol

6. Die Kantonschule am Burggraben, St. Gallen (SG)
 - a. Suchtprävention
 - b. Sexualität (AIDS-Prävention)
 - c. Sicherheitsförderung
 - d. Projekt: Energiemanagement (Ernährung/ Bewegungserziehung)
 - e. Rauchfreie Schule

Projekt: Jugend und Alkohol

7. Das Gymnasium Immensee, in Immensee (SZ)

- a. Projekt Früherkennung
 - 1. Ziele: Ausbau des Präventionsbereichs und Überprüfung des bestehenden Sanktionssystems,
 - 2. Klärung der Frage, wie weit die Beratung schulintern gehen kann/soll: Wo muss zwingend eine Übergabe an externe Stellen erfolgen (Einbezug der Eltern)
 - 3. Klärung der Kompetenzbereiche: wenn es um Suchtfragen geht (Klassenlehrer, Stufenleitung, Schulleitung, Internatsbetreuung) Klärung der Zusammenarbeit und Schnittstellen zwischen Internatsschulen und Tagesschule.
 - 4. Formen der Zusammenarbeit Schule und Elternhaus bei Suchtfragen
 - 5. Zusammenarbeit/Vernetzung mit externen Beratungsstellen/Fachpersonen.
- 8. Pädagogische Maturitätsschule Kreuzlingen (TG)
 - a. Umgang mit Stress
- 9. Das Realgymnasium Rämibühl in Zürich (ZH)
 - a. Prävention von Essstörungen
 - b. Stärkung des Selbstwertgefühls
 - c. Gesundheit des Lehrkörpers
 - d. Rauchordnung Pausenplatz
 - Projekt: Stärkung des Selbstwertgefühls
- 10. Die Kantonschule Zürcher Oberland, in Wetzikon (ZH)
 - a. Wohlbefinden
 - b. Rauchlos
- 11. Die Kantonsschule Limmattal in Urdorf (ZH)
 - a. Schuljahr 03/04: Umgang mit Stress, Umsetzung von Massnahmen
 - b. Schuljahr 04/05: Alkoholprävention

Keine der anhand der Website untersuchten Schulen gibt *explizit* an, dass die „Reaktion auf Gefährdung“ (vgl. E-mail von Walter Minder (BAG) vom 21.03.2006) und eine damit zusammenhängende Förderung der mentalen Gesundheit ein Thema ihrer Bestrebungen sei. Auch eine professionalisierte Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen wurde nicht oder selten als Gegenstand schulischer Bemühungen genannt. Die Beachtung *individueller* und *institutioneller* Professionalisierungsstrategien wie die Förderung und Reflexion von Selbstwirksamkeitserwartungen, Wahrnehmungsstrategien, Kommunikationsstrategien, Abgrenzungsstrategien oder die Relevanz der Genderfrage ist im Rahmen der aufgeführten Gymnasien nicht oder nur am Rande erwähnt (vgl. dazu am ehesten die Inhalte des Gymnasiums Sargans, oder des Realgymnasiums Rämibühl in Zürich). Zufälligerweise fast deckungsgleich sind die von mir untersuchten Felder mit dem Projekt des Gymnasiums Immensee in Immensee.

Die im Rahmen meiner Recherche untersuchten 17 Gymnasien decken sich *nicht* mit den Gymnasien, die dem Schweizerischen Netzwerk für gesundheitsfördernde Schulen angeschlossen sind. Das Gymnasium Immensee wurde nicht für ein Interview berücksichtigt.

1.2. Professionalisierungsstrategien für die individuelle Ebene

1.2.1. Vorbemerkungen

Im Folgenden geht es darum, die für das *Einordnen* der Fragestellung nötigen Perspektiven aufzuzeigen. Darin ist noch keine Beantwortung der leitenden Fragestellungen gegeben, im Gegenteil, sie soll einerseits deren Feld und Komplexität aufzeigen und andererseits dafür einen *geeigneten, offenen Rahmen* schaffen. Michael Winkler schreibt in seinem Buch Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung (2006):

„Pädagogische Semantik bezeichnet zwar eine pädagogische Wirklichkeit, aber diese ist ihr *sicher* nur als *Problem* zugänglich. (Winkler 2006, S. 61, Betonung im Original).

Die Skizze der Probleme, welche mit der Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen einhergehen, ist aber eben *nicht nur pädagogischer Natur* und bezieht sich nicht nur auf Pädagogik. Bewusst werden im 1. Kapitel deshalb auch pädagogische Begriffe mit Bezug auf andere für die Pädagogik relevanten Wissenschaftsdisziplinen geklärt. Dazu gehören im Speziellen auch die Wirtschaftswissenschaften, die Organisationspsychologie, die Sprachwissenschaften und die Psychologie. Hinzu kommt, dass es trotz aller semantischen Klärung einzusehen gilt, dass diese im Hinblick auf die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen nicht wirklich vorzunehmen ist, denn das Reden über die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen ist immer „*unscharf*“:

Erziehung [...] lässt sich nicht präzise durch festsetzende Definitionen sichern; pädagogisches Denken findet eben im *Ungefähren statt. Es erscheint instabil, ein Wissen im Prozess*, diskursives Wissen, in welchem Verständigung über Erziehung stattfindet“ (Winkler 2006, S. 46, Betonung C.S.).

Damit stellt sich auch die Frage nach der Beziehung von Theorie und Praxis und der Wissenschaftlichkeit der reflexiven Pädagogik, der sich diese Arbeit zuordnet. Winkler schreibt dazu:

„Damit entsteht eine neue Form von Theorie, nämlich eine reflexive Pädagogik, die sich von den *uneinlösbaren Ansprüchen der Systematik* befreit, ohne sie zu vergessen. Zwar sind definitive Bescheide weiterhin *nicht* zu erhoffen, *auch die Daten empirischer Bildungsforschung reichen nicht aus*. Aber das Nachdenken kann offener, weniger geordnet, eben diskursiv werden, sich auf Reflexion über Erziehung einlassen, welche das Nachdenken über Erziehung und die Erziehung selbst als Existenziale begreift, die sich aus der *Bewältigung humaner Indifferenz* ergeben und gerade deshalb offen bleibt. Das Nachdenken über Erziehung geht auf ein Sinnzentrum, *das mit einem selbst zu tun hat* (Winkler 2006, S. 47, Betonung C.S.)

Damit ist vorab festgehalten, dass *weder* die Konkretisierung der Fragestellung (Kapitel 1) noch die theoretischen und empirischen Ausführungen (Kapitel 2), noch die qualitativ-empirischen Perspektiven (Kapitel 3) oder die Empfehlungen für das Gymnasium (Kapitel 4) für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen *befähigen* oder *ausreichen*. Die Bewältigung „humaner Indifferenz“ und das Nachdenken über Erziehung hat immer mit „*einem selbst zu tun*“, und diesen Prozess kann, so offen und wenig geordnet er verlaufen mag, niemand für einen bestimmen. Lehrkräfte und Schulen begeben sich dafür auf eine mühsame Reise, die zudem oft schmerzlich verläuft (vgl auch: Oser & Spychiger 2005),

Erschwerend kommt dazu, dass die Reisenden nicht a priori wissen, wie sie sich vermeintliche und echte Um- und Irrwege wirklich und unter Garantie ersparen können.

Professionalisierungsstrategien für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen müssen sowohl auf *individueller* als auch auf *institutioneller* Ebene entwickelt werden Einerseits muss

- auf der individuellen Ebene: jede einzelne Lehrkraft diese für sich entwickeln, andererseits muss
- auf der institutionellen Ebene: die Schule in der Schul- und Personalentwicklung als Gesamtschule Strategien entwickeln.

Dabei ist klar, dass es „einen Systemzusammenhang“ gibt zwischen „Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und personaler Entwicklung“ (Lindau-Bank 1999, S. 15). Dieser soll anhand der Fallbeschreibungen erschlossen werden, und Professionalisierungsstrategien sollen aufgezeigt werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der *individuellen Ebene*. Dies hängt damit zusammen, dass die Leitfadeninterviews Begleitungsprozesse einzelner Schüler/-innen erheben und die damit verbundene institutionelle Ebene lediglich beleuchten. Ziel der Arbeit ist die Untersuchung der *tatsächlichen* Begleitungsprozesse auf der individuellen und institutionellen Ebene. Eine umfassendere Untersuchung der institutionellen Ebene hätte mit aufwändigeren Methoden erfolgen müssen und kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.

Professionalisierung und die „Soziologie der Profession“ ist eine „Neuentwicklung des 20. Jahrhunderts“. Dabei sei entscheidend, dass „bestmögliches Wissen“ nicht einfach „direkt, logisch und problemlos“ angewandt werden kann, sondern jede Anwendung auch „mit dem Risiko des Scheiterns“ behaftet ist. Das „Wissen der Professionen besteht nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend grosse Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können (Luhmann 2002, S. 148f.). Dabei sei gerade im Lehrberuf „die eigene Person wichtiger als Methodik und Raffinement“ und Lehrkräfte müssten an „ihren eigenen Erfahrungen“ „reifen können“¹⁶ (a.a.O., S. 150). Im Hinblick auf die Begleitung auffälliger Schüler/-innen müssten sie bereits in Zeiten der Routinebildung Strategien entwickeln, reflektieren und anpassen können. Diese sollten im Verlauf der Berufskarriere möglichst lange erhalten bleiben und bearbeitet werden. An dieser Stelle kann keine umfassendere Analyse des Professionalisierungsbegriffs erstellt werden. Vielmehr geht die Autorin davon aus, dass Gymnasien sich in einem *kontinuierlichen* Professionalisierungsprozess befinden, der durch die vorliegenden Leitfadeninterviews besser reflektiert werden kann.

Die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen sowohl auf der individuellen als auch auf der institutionellen Ebene ist hochkomplex und schwierig zu umreissen. Aus der Unübersichtlichkeit der schulischen Prozesse soll deshalb an dieser Stelle ein theoretisches Framework definiert werden, welches die Leitthemen für das Leitfadeninterview eröffnet und den Forschungsprozess transparent macht. Die untersuchten Strategien widmen sich

¹⁶ Luhmann schreibt, dass sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Vielzahl von Reformforderungen finden lassen, die heute unter dem Begriff der Professionalisierung subsumiert würden. Dazu zählen 1. Der Lehrberuf ist eine Haupttätigkeit und keine Nebentätigkeit oder ein Durchgangsstudium auf dem Weg zum Prediger, 2. Die Aufsicht über die Lehrtätigkeit wird von Angehörigen derselben Profession geführt, 3. Die Berufspraxis soll autonom durchgeführt werden, und die Lehrkraft muss an ihren Erfahrungen reifen können, 4. Der Lehrberuf muss Vorteile bieten, um für „gute Kandidaten“ attraktiv zu sein. Diese Forderungen sind nach Luhmann aber heute „erfüllt“ (Luhmann 2002, S. 150).

ausschliesslich diesen definierten fünf Themenbereichen. Das Framework steckt den theoretischen Rahmen ab, in welchem die Analyse der Leitfadeninterviews erfolgt:

„Theories, however, also can be important for descriptive case studies. A descriptive theory is *not an expression* of a cause-effect relationship. Rather, a descriptive theory covers the *scope and depth of the object case* being described [...] where should [...] the description *start* and where should it *end*“ (Yin 2003), S. 23).

Damit wird klar, dass auch nach anderen Themen im Handlungsfeld hätte gefragt werden können, beispielsweise nach primärer Prävention oder nach der Rolle der Schüler/-innen oder der Rolle der Eltern. Diese sind für das Thema nicht weniger relevant, können aber hier nicht behandelt werden. Im Zentrum stehen klar die *individuelle* und die *institutionelle* Ebene der Schule in Bezug auf die Lehrkräfte. Da es zudem eine ganze Reihe von lehrkraftbezogenen Variablen gibt (vgl. Sheridan & Gutkin 2000, S. 491) musste für die vorliegende Arbeit eine Auswahl getroffen werden.

Gymnasiallehrkräfte befinden sich im Alltag oft in Situationen mit Schülern/Schülerinnen, die unklar sind, deren Ausgang offen und nicht vorhersagbar ist, spontan auftreten und spontanes Handeln fordern. In der jeweiligen Situation muss man, ohne zu einem Lehrbuch greifen zu können, abwägen: Suche ich das Gespräch mit einem auffälligen Schüler/ Schülerin oder suche ich es nicht? Stimmt meine Beobachtung oder phantasie ich? Wie überprüfe ich meine Einschätzung? Soll ich das Gespräch fortsetzen oder soll ich es nicht fortsetzen? Will der Schüler/die Schülerin mit mir sprechen oder verschliesst er/ sie sich mir. Habe ich bereits mit einem Schüler/einer Schülerin gesprochen, stellt sich die Frage, ob ich ihn oder sie erneut ansprechen soll oder nicht. Habe ich ihn oder sie verletzt oder war ich *zu wenig*, *zu sehr* an ihm oder ihr interessiert, zu einfühlsam, zu wenig einfühlsam? Habe ich zu viel von mir erzählt und bin ich zu wenig auf den Schüler/die Schülerin eingegangen? Habe ich zugehört? Habe ich den Schüler/die Schülerin verstanden? Konnte ich zeigen, dass ich ihn bzw. sie verstanden habe? Wann ist eine Begleitung abgeschlossen, wann muss oder soll ich das begleitende Gespräch erneut suchen? Diese Fragen sind nicht abschliessend, skizzieren aber das pädagogische Handlungsfeld mit seiner Widersprüchlichkeit und seiner Unübersichtlichkeit (vgl. dazu Forneck & Schriever 2000.).

Anhand von Auszügen aus der einschlägigen Fachliteratur und meiner 3 Fallbeispiele (zur Begründung der Auswahl der 5 Themen siehe Kapitel 3.1.4.) habe ich aus der Widersprüchlichkeit und Unübersichtlichkeit des pädagogischen Handlungsfeldes 5 Themenbereiche ausgewählt, welche die nachfolgenden Forschungsschritte und die Analyse der Interviews festlegen und eingrenzen.

1. Selbstkonzepte
2. Kommunikationsstrategien
3. Wahrnehmungsstrategien
4. Abgrenzungsstrategien und
5. die Relevanz der Genderfrage

Diese fünf Bereiche sind als „Scheinwerfer“ zu verstehen, die auf den Untersuchungsgegenstand, nämlich die *Begleitungsprozesse auffälliger Schüler/-innen durch die Gymnasiallehrkraft*, gerichtet sind. Sie beleuchten mögliche Strategien im Umgang mit auffälligen Schülern und Schülerinnen aus fünf verschiedenen theoretischen Blickwinkeln. Damit verbunden ist automatisch, dass einzelne Aspekte des Begleitprozesses im Dunkeln bleiben und andere doppelt oder intensiver beleuchtet sind. Die Lichtmetapher zeigt hingegen

auf, dass es dabei immer um *einen Gegenstand* geht, der lediglich verschieden ausgeleuchtet wird. Damit wird auch klar, dass die fünf Bereiche zusammenhängen *müssen*, da sie immer nur diesen einen Gegenstand beleuchten und erklären sollen und Begleitprozesse von den an ihnen beteiligten Personen als *zusammenhängend* wahrgenommen werden. Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmen über die Kommunikations- und Wahrnehmungsstrategien in Begleitprozessen. Abgrenzung wird über Kommunikation und Wahrnehmung vorgenommen, und weiterführende Forschung müsste der Frage nachgehen, ob nicht die Relevanz der Genderfrage für alle anderen Themenfelder massgebend ist. Sowohl die *theoretischen* als auch die *empirischen* Ausführungen richten sich aber darauf, die fünf Themenfelder einzeln zu beleuchten. Zusammenhänge, insbesondere Kausalzusammenhänge zwischen den fünf Themenfelder werden nur am Rande diskutiert und müssten Gegenstand weiterer Forschung sein. Dementsprechende Skalen könnten in externe und interne Evaluationen auf der Sekundarstufe II integriert werden. Dabei ist es im Hinblick auf die Praxis wichtig zu sehen, dass Evaluationen an sich wenig Potential haben, die Förderung der psychischen Gesundheit zu professionalisieren. Vielmehr muss gegeben sein, dass sich

„eine professionelle Entwicklungsveränderung dadurch anzeigt, wenn Lehrer eine Brücke zwischen den *psychosozialen Bedürfnissen von Lehrern und Schülern* schlagen können. Haben Lehrer einmal diese Interaktion verstanden, dann wird für sie das Ziel, nämlich die *Förderung der interpersonalen Entwicklung von Schülern*, bedeutungsvoller“ (Adalbjarnardóttir 2001, S. 226, Betonung C.S.).

Dabei ist es neben der Zeit und der Erfahrung die *Reflexionsfähigkeit*, die entscheidend darüber bestimmt (vgl. auch Neuweg 2004.), ob Lehrkräfte und Schulen in Begleitprozessen ihre Rolle finden und klar formulieren können, wie sie Schüler/-innen begleiten können und für welche Bereiche sie *nicht* zuständig sein können.

1.2.2. Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte

Die Begriffe *Selbstkonzepte* und *Selbstbilder* sowie die entsprechenden Teilgebiete *Selbstwirksamkeit* und *erlernte Hilflosigkeit* werden in der wissenschaftlichen Forschung unterschiedlich verwendet und definiert. Selbstkonzept, Selbstwert und Selbstbild werden stellenweise auch synonym verwendet (vgl. Trautwein 2003, S. 7) und hängen weitgehend mit der eigenen Selbstwahrnehmung zusammen. An dieser Stelle kann kein abschliessender Überblick über die damit verbundene Forschung und ihre historische Entwicklung gegeben werden. In Bezug auf die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen ist aber die *Selbstwahrnehmung* der Lehrkräfte im Gegensatz zur Fremdwahrnehmung der Lehrkräfte durch die Schüler/-innen zentral. Auch wenn „Individuen versuchen, in sozialen Interaktionen den Eindruck, den sie auf andere Personen machen, zu kontrollieren“ (Mummendey in: Frey, & Irle 2002, S. 212) ist dies bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen nicht immer möglich. Diese Diskrepanz soll ansatzweise durch die Befragung der Schüler/-innen zur Rolle der Lehrkräfte sichtbar gemacht werden und soll damit das Selbstbild der Lehrkräfte durch ein Fremdbild erweitern (vgl. dazu die Sicht der Schülerinnen auf die Begleitprozesse in Interviews 12-18). Da Individuen „das Bild, das sie von sich selbst haben, zum grossen Teil aus den Reaktionen anderer Personen ihnen gegenüber erschliessen, folgt daraus, *dass die Selbstdarstellung anderen Personen gegenüber wiederum Auswirkungen auf das Bild des Individuums von sich selbst hat*“ (a.a.O., Betonung im Original) Selbstwahrnehmungen beruhen auf Selbstkonzepten, Selbstbildern und angenommenen Vorstellungen über die eigene Selbstwirksamkeit oder über die eigene Hilflosigkeit. Aus diesem Grunde werden diese Konzepte an dieser Stelle kurz erläutert.

Selbstkonzepte und Selbstbilder

Köller hält fest, dass sich bis Mitte der 1970er Jahre die Selbstkonzeptforschung dadurch auszeichnete, dass jeder in Bezug auf das Selbstkonzept, eine naive Theorie hatte. Diese Forschungslage wurde von Hattie als „dustbowl empiricism“ bezeichnet (1992 nach Köller in Rost, 2004, S. 9). Bereits 1890 hat James (nach a.a.O., S. 11) unterschieden zwischen *I* und *Me*. Das *Me*, welches wir heute Selbstkonzept nennen, gliedert sich in mehr oder weniger unabhängige Teilbereiche. Dieser Ansatz wurde von Shavelson et al (1976, nach a.a.O.) weiterentwickelt. Diese Autoren versuchten das Selbstkonzept anhand der damaligen Selbstkonzeptforschung als theoretisches Konstrukt zu konkretisieren und zählten verschiedene Eigenschaften des Selbstkonzepts auf. Dazu gehören folgende Punkte:

1. Das Selbstkonzept ist organisiert und strukturiert, insofern Personen die Vielzahl alltäglicher Informationen und Beziehungen diesen Strukturen zuordnen können.
2. Das Selbstkonzept ist facettenreich. Dazu gehört ein akademisches, ein soziales, ein emotionales und ein physisches Selbstkonzept. Selbstkonzepte sind hierarchisch organisiert. Wahrnehmungen konkreten Verhaltens in spezifischen Situationen bilden die Basis der Hierarchie.
3. Je höher man in der Hierarchie aufsteigt, desto stabiler werden selbstbezogene Kognitionen. Während also die Wahrnehmungen konkreten Verhaltens je nach Situation unterschiedlich ausfallen können, diese also sehr änderungsanfällig sind, ist das generelle Selbstkonzept sehr änderungsresistent, und es „bedarf erheblicher selbstkonzeptdiskrepanter Situationen, um Modifikationen am höchsten Punkt dieser Hierarchie auszulösen“ (a.a.O., S.11)
4. Das Selbstkonzept differenziert sich im Kindheits- und Jugendalter, so dass sich je nach Domäne unterschiedliche Stärken und Schwächen etablieren.
5. Selbstkonzepte beinhalten deskriptive und affektive Komponenten (Ich fühle mich wohl, sowie bewertende („Ich mache das schlecht.“))
6. Hinsichtlich der verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts können eindeutige Vorhersagen gemacht werden für die Zusammenhänge mit Drittvariablen. (a.a.O., S. 11f.)

Köller schreibt aber dem Selbstwertkonzept von Shavelson et al. nur noch „historischen Wert zu, da etliche Studien die Annahmen widerlegt haben (bsw. die zunehmende Stabilität von Selbstkonzeptsvariablen mit aufsteigender Hierarchiestufe). Auch lassen sich die deskriptiven und evaluativen Komponenten kaum trennen (vgl. Marsh 1988, Marsh & O’Neill 1984, nach a.a.O., S. 15). Köller definiert dann hinsichtlich des akademischen Selbstkonzeptes, dass ein akademisches Selbstkonzept nicht nur als eine Produktvariable, sondern zusätzlich als Prozessvariable verstanden werden muss. (Köller 2004, S. 18) Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen gilt es somit zu untersuchen, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte und Schulleiter/-innen positive Selbstbilder entwickeln können, die nicht ausschliesslich akademischer, sondern auch sozialer und emotionaler Natur sind.

Ähnlich beschreiben dies auch Annerike Oosterwegel und Louis Oppenheimer in ihrem Buch: *The Self-System: Developmental Changes Between and Within Self-Concepts* (1993, S. 4-6). Sie unterscheiden zwischen realen (real) und möglichen (possible) Selbstbildern. Während reale Selbstbilder beschreiben, wie eine Person wirklich ist, sind die möglichen Selbstbilder die Bilder, die jemand in sich trägt, wie er/sie gerne sein möchte (a.a.O., S. 6-9). Letztere sind privaterer Natur als reale Selbstbilder und von aussen schwerer zugänglich. Wichtig ist die Unterscheidung deshalb, weil sich Lehrkräfte bei der Begleitung von auffälligen Schülern/ Schülerinnen auf ein reales Selbstbild und nicht ein mögliches (possible) Selbstbild stützen

sollten. Insbesondere durch einen frühen, kontinuierlichen und *direkten* Einbezug der begleiteten Schüler/-innen lassen sich reales und mögliches Selbstbild abgleichen.

Im Hinblick auf die Begleitung der auffälligen Schüler/-innen interessiert vor allem das *soziale und emotionale Selbstkonzept* der Lehrkräfte, sowie aus Schüler/-innensicht die Diskrepanz zwischen realem und möglichem Selbstbild. Dies ist wichtig, da Selbstbilder immer auch vom Umfeld und den darin agierenden Personen abhängig sind, sowie von der Relevanz, die das Selbstbild überhaupt für eine bestimmte Person hat (a.a.O., S. 33) Eine einfach gehaltene Arbeitsdefinition bezeichnet Selbstbild und Selbstkonzept als:

„Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen. [...] Diese Selbstbeschreibungen können sich auf einzelne Facetten der Person oder auf die gesamte Person [...] (globale Selbstbeurteilung) beziehen“ (Trautwein 2003, S.8).

Damit kann man das Selbstkonzept verstehen als „alle selbstbezogenen Kognitionen und die mit ihnen verbundenen Emotionen“ (Satow 2002, S. 174.)

Erlernte Hilflosigkeit

In Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei der Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen wurde von verschiedenen befragten Erwachsenen (Interviews 1, 5 & 6) geäußert, dass sie sich in der Situation „hilflos“ fühlten und sie sich selbst so wahrnahmen. Diese wahrgenommene Facette des Selbstkonzepts der befragten Lehrkräfte und Schulleiter/-innen erinnert an die *Theorie der erlernten Hilflosigkeit*, welche auf Martin Seligmann (Seligman 1979) zurückgeht und von ihm kontinuierlich weiterentwickelt wurde (vgl. Seligman 1999). Hilflosigkeit nach Seligman ist der Zustand, der bei einem Menschen hervorgerufen wird, wenn „Ereignisse unkontrollierbar sind“ (nach Lukesch 2001, S. 372). Das bedeutet, dass man einen aversiven Zustand nicht abwenden kann, ganz gleich, was man tut. Dazu kann die Begleitung eines auffälligen Schülers oder einer auffälligen Schülerin gehören an dessen oder deren Situation sich wenig ändert.

Dabei spielt die „kognizierte Kontrolle“ eine wichtige Rolle. Frey & Jonas schreiben in ihrem Artikel: Die Theorie der kognizierten Kontrolle (in: Frey & Irle (Hrsg.) 2002, S. 15), dass subjektiv wahrgenommene Kontrollmöglichkeiten (Illusion von Kontrolle) weder *tatsächlich bestehen müssen, noch wirklich ausgeübt werden müssen* (potentielle Kontrolle), um das Verhalten und Erleben von Menschen zu beeinflussen. Umgekehrt gilt, dass:

„objektiv vorhandene Kontrollmöglichkeiten nicht ausgenützt werden, wenn das Individuum Handlungs-Ergebnis-Kontingenzen nicht wahrnimmt [...] Viele Theoretiker gehen davon aus, dass wahrgenommene Kontrolle, bzw. Kontrollierbarkeit ein besserer Prädiktor der Funktionsfähigkeit von Individuen ist, als die tatsächliche Kontrolle“ (a.a.O.).

Das Antriebsniveau einer Person wird gesteigert, wenn sie Kontrollmöglichkeiten erlangt. Dies gilt es im Hinblick auf die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ins Auge zu fassen. Insbesondere gilt es, eine paradoxe Art der Kontrollmöglichkeiten in Betracht zu ziehen: Die Kontrolle durch *Nicht-Kontrolle*, denn Begleitprozesse sind an und für sich durch die Lehrkraft schwer *kontrollierbar*. Gemeint ist damit eine Art des Loslassens ohne in Gleichgültigkeit und Inaktivität zu versinken. Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen zeichnet sich eben gerade dadurch aus, dass sie sich wenig oder gar nicht kontrollieren lässt. Gelingen Begleitprozesse, ist das zu begrüßen, sie vorab zu kontrollieren scheint aber

aufgrund der untersuchten Fallbeispiele schwierig oder unmöglich (vgl. insbesondere Interview 6). Hilflosigkeit wird so in einem ersten Schritt anerkannt, abgehakt und eröffnet neue Handlungsfelder.

Flammer definiert Hilflosigkeit als zusammenhängend mit der „Kontingenz“ eines Ereignisses. Wenn „die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Ereignisses E vom Auftreten oder Nichtauftreten eines bestimmten Verhaltens V“ abhängt, kann man folgern, dass das „Ereignis E mit dem Verhalten V kontingent“ ist. Die „Hilflosigkeit eines Individuums“ oder der Lehrkraft besteht nun darin, „dass das Individuum eine wirkliche oder vermeintliche Nichtkontingenz zwischen Ereignis und eigenem Verhalten feststellt oder eine tatsächliche Kontingenz“ *nicht* bemerkt (Flammer 1990, S. 59f.). Für die Lehrkraft im Begleitprozess heisst dies, dass das sie *keinen Zusammenhang* sieht zwischen dem eigenen Verhalten dem Schüler oder der Schülerin gegenüber und dem „Ereignis“ *auffälliger Schüler oder Schülerinnen*. Dazu gehört beispielsweise das Wohlbefinden der Lehrkraft in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden des Schülers/der Schülerin im Begleitprozess. Möglich ist nach Flammer nämlich, dass sehr wohl ein Zusammenhang besteht zwischen dem Verhalten der Lehrkraft und dem Ereignis auffälliger Schüler/Schülerinnen, dass jedoch dieser von der Lehrkraft nicht wahrgenommen und als solcher nicht erkannt wird. Die Lehrkraft fühlt sich im Begleitprozess hilflos gegenüber der Situation und dem Schüler/der Schülerin ohne zu wissen, wie diese Hilflosigkeit bearbeitet werden kann.

Die Folgen von erlernter Hilflosigkeit sind allgemein bekannt:

1. *Motivationale Defizite*. Der Organismus verliert die Motivation zu handeln. Lehrkräfte geben auffällige Schüler/-innen innerlich auf und bemühen sich nicht, den Begleitprozess aktiv zu gestalten oder wieder aufzunehmen.
2. *Kognitive Defizite*: Da Unkontrollierbarkeit die Wahrnehmung der eigenen Kontrolle verzerrt, ist es schwierig für Lehrkräfte zu erlernen, dass ihre Reaktion „eine Veränderung bewirken“ könnte.
3. *Affektive Konsequenzen*: Durch massive Zustände der Hilflosigkeit ist das emotionale Gleichgewicht des Organismus ausser Kontrolle. Kontrollverlust löst negative Emotionen aus (Lukesch 2001, S. 372). Lehrkräfte fühlen sich unwohl in Anwesenheit auffälliger Schüler/-innen, da sie mit der Begleitung überfordert sind und die Überforderung nicht als normalen Anteil am Begleitprozess wahrnehmen können.

Es gibt durchaus Möglichkeiten der Immunisierung gegen Hilflosigkeit:

- *Inkompatible Erfahrungen*: Man erfährt Kontrollmöglichkeit statt Hilflosigkeit. Die Lehrkraft bestimmt aktiv und selbstgesteuert, wie weit eine Begleitung auffälliger Schüler/-innen für sie gehen kann. Sie teilt dies transparent und offen, wenn nötig allen am Prozess beteiligten Personengruppen mit.
- *Diskriminative Kontrolle*: Wer sich einem Schüler/einer Schülerin gegenüber hilflos fühlt, muss sich einem anderen gegenüber nicht auch hilflos fühlen. Die positive Erfahrung mit einem auffälligen Schüler/Schülerin kann befähigen, auch einen schwierigeren Fall wieder aufzunehmen.
- *Relative Bedeutung der Konsequenzen*: Hilflosigkeit überträgt sich von traumatisierenden Situationen auf weniger bedeutsame Ereignisse. (a.a.O., S. 374-376) Lehrkräfte müssen lernen, sich aufgrund von Hilflosigkeitserfahrungen mit sehr schwierigen auffälligen Schüler/-innen nicht allen anderen auffälligen Schüler/-innen gegenüber auch hilflos zu fühlen. Zudem variiert die Intensität der Probleme der Schüler/-innen genauso

wie die Wahrnehmung derselben durch letztere. Die Lehrkraft muss somit auch lernen einzuschätzen, welche Ereignisse für welche Schüler/-innen mehr oder weniger bedeutsam und relevant sind.

Lukesch nennt bei der Bedeutung der Theorie der erlernten Hilflosigkeit für Schulsituationen nur Beispiele für die gelernte Hilflosigkeit bei Schülern/Schülerinnen (S. 378-380) und keine für *Lehrkräfte*. Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen und für die Initiierung der entsprechenden Prozesse in der Schulentwicklung und im schulischen Alltag ist aber dieser Aspekt des Selbstkonzepts zentral. Hilflosigkeit kann lähmen und zu Inaktivität führen. Die Begleitung der auffälligen Schüler/-innen wird nicht professionalisiert, sondern weitgehend dem Zufall überlassen. Die erfahrene Hilflosigkeit und der damit zusammenhängende Kontrollverlust (vgl. auch Flammer & Nakamura 2002, S. 83-114) sind zwar oft Bestandteil der schulischen Alltagserfahrung, dürfen aber nicht dazu führen, dass die Lehrkraft/die Schulleitung nicht mehr unterscheiden kann zwischen Begleitungsfunktionen, die sie ausüben *kann* und solchen, die sich ihrer Kontrolle *entziehen*. Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist zu erwarten, dass sich die Begleitung nicht ausschliesslich durch die Lehrkraft kontrollieren lässt und dass Erfahrungen der Hilflosigkeit unvermeidbar sind. Der positive und kreative Umgang damit ist für eine angemessene Begleitung der Schüler/-innen und die Erhaltung der Gesundheit der Lehrkräfte entscheidend. Ein Teil des Kontrollverlustes lässt sich dadurch wettmachen, dass man diesen als solchen anerkennt und dadurch die Rolle der Schule und die damit verbundenen Aufgaben realistischer beurteilen kann.

Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeit oder *Selbstwirksamkeitserwartungen* können als eigentliches Gegenstück zur erlernten Hilflosigkeit verstanden werden. Begründet wurde dieses Konzept von Albert Bandura im Rahmen seiner sozial kognitiven Lerntheorie (vgl. Bandura 2004). Unter Selbstwirksamkeitserwartung¹⁷ versteht man allgemein:

„die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35).

Satow formuliert ähnlich, dass Bandura's Theorie besage, dass „psychische und behaviorale Veränderungen durch eine veränderte Einschätzung persönlicher Kompetenzen und durch die Erwartung zukünftiger persönlicher Wirksamkeit“ vermittelt werden. Lehrkräfte, die auffällige Schüler/-innen begleiten wollen, müssen „selbstbezogene Kognitionen“ besitzen, welche helfen „kognitive, motivationale und affektive Prozesse“ zu initiieren, welche erlauben, dass „Wissen und Fähigkeiten“ in Handlungen umgesetzt werden (Satow 2004, S: 174). Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen muss das heissen, dass Erfahrungen der Hilflosigkeit und des Kontrollverlusts als Barrieren gesehen werden, die es zu überwinden gilt. Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist nicht durch „Routine lösbar“ (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).

¹⁷ Der Begriff geht zurück auf die sozial-kognitive Theorie von Albert Bandura (1992, 1997, 2001 nach a.a.O., S. 35). Danach werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert, vor allem durch Handlungs-Ergebnis-Erwartungen bzw. Konsequenzenerwartungen (Outcome expectancies) und Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzüberzeugungen (perceived self-efficacy) (a.a.O., S. 35).

Ursprünglich wurden Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem als ein „individuelles“ Konstrukt aufgefasst, welches aber nun von Bandura (1993, 1997, 2000, nach a.a.O., S. 41) erweitert wurde. Bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung geht es darum,

„überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe zu konzeptualisieren. Kollektive Selbstwirksamkeit bezieht sich nicht nur auf die Überzeugung eines Gruppenmitglieds, für wie kompetent es sich selbst oder einzelne andere Mitglieder hält, eine schwierige gemeinsame Aufgabe zu lösen. Es geht vielmehr um die Einschätzung der Gruppen-Selbstwirksamkeit, die sich aus der Koordination und Kombination der verschiedenen individuellen Ressourcen zu einem gemeinsamen Wirkungspotenzial ergibt (a.a.O., S. 41).

Wichtig ist diese Unterscheidung deshalb, weil es Forschungsbefunde gibt, die besagen, dass die kollektive Selbstwirksamkeit höher sein kann, wenn die einzelnen Mitglieder nur ein „durchschnittliches Ausmass“ von Wissen und Fähigkeiten mitbringen, diese Ressourcen aber besser koordinieren können, als wenn die einzelnen Mitglieder stärkere individuelle Ressourcen besitzen, aber weniger Fähigkeiten haben zur Integration und Koordination dieser Ressourcen¹⁸. In Bezug auf die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen lässt sich somit schliessen, dass die Schulen auffällige Schüler/-innen besser begleiten können, denen es gelingt, ihre Ressourcen zu integrieren als Schulen, bei denen einzelne Lehrkräfte besondere Fähigkeiten besitzen, auffällige Schüler/-innen zu begleiten.

Nachdem die „über Jahrzehnte“ angesammelte Forschung mit „systemzentrierten Ansätzen und ihren Forschungsbefunden nun wieder abgelöst wird von Forschung, die sich vermehrt den „inneren Verhältnissen“ von Schule zuwendet, den „psychologischen Merkmalen“ der in ihr ablaufenden Prozesse, den Bedingungen ihrer funktionalen Leistung und den Lebensverhältnissen, die sie ihren Mitgliedern bietet, stehen die Leistungen der Schüler und die Befindlichkeit der Lehrkräfte wieder vermehrt „auf dem Prüfstand“ (Edelstein, Wolfgang: Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation, in: Zeitschrift für Pädagogik, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Mai 2002, 44. Beiheft, S. 13f.).

„Schüler, Lehrer, Schulen: dies sind Kollektivbezeichnungen. Wenn die Diagnose kollektive Probleme aufzeigt, liegt es nahe, systemische Reparaturen vorzuschlagen. Doch diese haben sich weithin als unwirksam erwiesen“ (a.a.O., S. 16f.).

Edelstein schreibt, dass es deshalb eine „*Hinwendung zur Einzelsituation*“ brauche (a.a.O. S. 17). Diese Hinwendung zum Einzelfall versucht die vorliegende Arbeit im Rahmen der vorgelegten Fallbeispiele zu bearbeiten. Edelstein nennt folgende psychologische Bedingungen, die das Gelingen von Schultransformationen ermöglichen können und die Selbstwirksamkeitserwartungen erhöhen könnten. Nach Fullan's Taxonomie (1985, 1993 nach a.a.O.) gibt es verschiedene Merkmale, welche dafür entscheidend sind und alle mit erfolgreicher *Kommunikation* zu tun haben:

- a. *Sensitivität der Leitung für die Handlungserfordernisse in konsensorientierten Kollegien*: Die Rolle der Schulleitung ist für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen zentral.

¹⁸Dies kann nach Ansicht der Autorin als Argument dafür gesehen werden, dass die Begleitung auffälliger Schüler/-innen nicht der Weiterbildung einzelner Lehrkräfte überlassen werden soll, sondern dass sich eine kollektive Weiterbildung im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse mehr lohnt.

- b. *Anerkannte Wertpräferenzen*: Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen muss ein anerkannter Wert und ein Thema im Rahmen der Schulentwicklung sein.
- c. *Kooperationsbereitschaft unter den Mitgliedern*: Die Lehrkräften müssen bereits sein zu kooperieren und sich dazu ihre Schwächen und Stärken eingestehen können. Die eigenen Grenzen sind den Mitgliedern bekannt und können im Rahmen einer Kommunikationskultur, die *Trial und Error* erlaubt, kommuniziert werden.
- d. *Kooperative Planung* muss regelmässig stattfinden und die daraus resultierenden Ergebnisse evaluiert werden.
- e. *Kollegiale Entscheidungsfindung* wird gesucht und angestrebt (nach a.a.O., S. 17). Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen wird nicht durch die Schulleitung verordnet, sondern im Rahmen der Schulentwicklung thematisiert. Entscheidungen, die durch einen demokratischen Konsens zustande gekommen sind, werden umgesetzt und nicht laufend im Grundsatz wieder hinterfragt oder unterlaufen.

Schulen müssen sich durch gemeinsam „kommunikativ konsenterte Ziele“ konstituieren, und für eine solche Reform verspricht nach Edelman das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung am meisten Erfolg, denn es „ist funktional für alle Brennpunkte“: Schüler, Lehrer, und den Kommunikations- und Kooperationszusammenhang Schule. Dabei ist dieses psychologische Konstrukt nicht Teil einer Reform, sondern vielmehr Mittel. Dass sich dies ebenfalls positiv auf die Gesundheit der Lehrkräfte auswirkt, bestätigt eine neuere Studie aus Spanien. In einer Befragung von 247 spanischen Lehrkräften auf der Sekundarstufe zwei zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen hohen Selbstwirksamkeitserwartungen und Stress- und Burnoutbewältigung (vgl. Betoret 2006, S. 519-539).

Professionalisierungsstrategien für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen beziehen sich also auch auf die Beeinflussung von psychischen Dispositionen der Lehrkräfte und sind *nicht nur* auf die Reform einer Institution bezogen. Lehrkräfte müssen überzeugt sein, dass sie die Begleitung auffälliger Schüler/-innen professionalisieren können und ihnen die dafür nötigen Fähigkeiten zur Verfügung stehen. Maggie MacLure schreibt in ihrem Artikel im Jahre 1993: *Arguing for Your Self: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives* (1993, S. 311-322), dass die Biographie und Lebensgeschichtenforschung ein „Revival“ erlebe. Selbstkonzepte, Wertsysteme und „the circumstances of their daily lives, past and present“. stünden für Forscher und Praktiker wieder neu im Zentrum des Interesses. Während diese Arbeit ebenfalls von einer „biographical attitude“ (a.a.O., S. 311) ausgeht, welche die Lehrkraft als Person ins Zentrum des Interesses rückt, kann im Rahmen der Interviews zur Erhebung der Fallbeschreibungen nicht auf die Vergangenheit der Lehrkräfte eingegangen werden. Alle Lehrkräfte wurden zu ihren *momentanen* Selbstwahrnehmungen und den damit verbundenen Selbstbildern und der Selbstwirksamkeit befragt.

Damit steht ansatzweise die Identität der Lehrkräfte auf dem Prüfstand. MacLure definiert Selbstkonzepte und Selbstbilder als Identität und hält fest, dass Identität („identity“) eine Ressource sei, die Menschen brauchen

„to explain, justify and make sense of themselves in relation to others, and to the world at large. While identity is a site of permanent struggle for everyone, *teachers may be undergoing a particularly acute crisis of identity, as the old models and exemplars of teacherhood disintegrate under contemporary social and economic pressures* (a.a.O, S. 311, Betonung C.S.).

Auch Sheridan & Gutkin plädieren in ihrem Artikel *The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century*, 2000, S. 485-502) für einen systemischen (ecological¹⁹) Ansatz. Sie identifizieren die Einstellung und das Verhalten der Lehrkräfte als „anything but a trivial challenge“ und sehen dies als die „wichtigste Aufgabe“, die Schulpsychologen heute zu bewältigen hätten, denn nur, wenn die Arbeit in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften erfolge, sei eine professionelle Begleitung von Schüler/-innen gesichert (a.a.O., S. 490). Lehrkräfte müssen also überzeugt sein, die Begleitung auffälliger Schüler/-innen auch verrichten zu *können*.

Abschliessend lässt sich sagen, dass Gymnasiallehrkräfte die Begleitung auffälliger Schüler/-innen als einen legitimen Aspekt („a legitimate aspect of their role“) ihrer eigenen Rolle sehen müssen, damit eine Professionalisierung der Begleitung überhaupt stattfindet. Interventionen durch Begleitprozesse sollten die tägliche Routine nicht signifikant unterbrechen („no disruption of normal routines“) (Lentz & Ehrhardt 1996, Witt & Martens 1988, nach a.a.O., S. 491) Positive Arbeitsbeziehungen zwischen Lehrkräften und anderen Helfern und Helferinnen im Netzwerk sind dafür unerlässlich. Um das Gespräch zu suchen, muss eine Lehrkraft somit über ein Selbstbild verfügen, das eine Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen auch ermöglicht. Sie sollte sich nicht generell dem auffälligen Schüler/der auffälligen Schülerin gegenüber hilflos fühlen, sondern positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben, die helfen, mit Situationen umzugehen, in denen man sich *tatsächlich* hilflos fühlen kann. Erst dann können Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Abgrenzungsstrategien überhaupt angewandt werden und der Relevanz der Genderfrage die nötige Beachtung geschenkt werden. Die Selbstbilder der Lehrkräfte und die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen oder Überzeugungen von Hilflosigkeit entscheiden *zentral* über das Stattfinden oder Nicht-Stattfinden von Begleitung auffälliger Jugendlicher am Gymnasium. Soll die Begleitung auffälliger Schüler/-innen professionalisiert werden, muss es im Rahmen der Schulentwicklung und Weiterbildung gelingen, Lehrkräften die nötigen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu vermitteln oder sie in ihren eigenen Entwicklungsprozessen dementsprechend zu unterstützen und anzuregen.

1.2.3. Wahrnehmungsstrategien

Die Wahrnehmungsfähigkeit und die Wahrnehmungsstrategien der einzelnen Lehrkraft hinsichtlich auffälliger Schüler/-innen ist entscheidend für die Initiierung des Begleitprozesses und eine eigentliche Handlungsfähigkeit²⁰ (vgl. Fischer 2003, S. 245) im Begleitprozess. Das

¹⁹ Damit ist gemeint, dass Sheridan und Gutkin einen systemischen Ansatz vertreten. Sie sehen a) das Kind als Teil eines sozialen Systems, b) vertreten dass Störungen nicht nur aufgrund des Kindes, sondern aufgrund von Störungen des Gesamtsystems auftreten, c) definieren, dass dabei vor allem ein Missverhältnis auftritt zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den Erwartungen des Umfelds und d) dass jede Intervention darauf abzielt, dass das Gesamtsystem funktioniert. (Apter and Conoley nach Sheridan & Gutkin 2000, S. 489.)

²⁰ Fischer unterteilt Handlungsfähigkeit dabei in folgende Einzelfähigkeiten:

- Eigene Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen und berücksichtigen
- Situationseinschätzungen
- Vorstellungsfähigkeit
- Planungsfähigkeit und Probehandeln.
- Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit
- Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und zur Kontrolle
- Psychomotorische Fertigkeiten und Techniken
- Wahrnehmungsfähigkeit, auch für den sozialen Bereich. (a.a.O., S. 245)

Augenmerk der vorliegenden Arbeit liegt auf den Wahrnehmungsstrategien, die Lehrkräfte anwenden in und bei der Initiierung von Begleitprozessen. Interviews 12-18, die die Begleitprozesse aus Sicht der Schülerinnen beschreiben, widmet sich jedoch auch der Wahrnehmung der Schüler/-innen von Lehrkräften. Insbesondere wird aus Schüler/-innenperspektive untersucht, ob und wie die Lehrkräfte die auffälligen Schüler/-innen überhaupt wahrgenommen haben. Die wechselseitige Wahrnehmung von Lehrern und Schüler/-innen hat in der pädagogischen Forschung eine Tradition seit Mitte der 70er Jahre, die an dieser Stelle nicht aufgearbeitet werden kann (Ausführlicher dazu: Rosemann, & Kerres 1986, S.144)

Wahrnehmungsstrategien hängen auch mit Kommunikationsstrategien zusammen. Luhmann schreibt, dass die Absicht zu erziehen sich eingebettet findet in „Interaktionssysteme“, die auch die über das „kommunikative Geschehen weit hinausreichenden *Wahrnehmungsleistungen* der Teilnehmer in Anspruch nehmen, um Sozialität zu konstituieren“. Aber es geht nicht darum sich „wechselseitig anzustarren“, sondern vielmehr sind es die „Kommunikationen“, die der Zusammenkunft „einen Sinn geben“ (Luhmann 2002, S. 57). Wahrnehmungsprozesse ermöglichen eine „optimale Orientierung des Individuums in seiner Umgebung und die Produktion angemessener Verhaltensweisen“ (Möckel in: Grubitzsch & Weber 1998, S. 681- 683). Dabei sind „Wahrnehmen und Verstehen“ unauflöslich miteinander verbunden, und „interpersonales Verstehen“ kann nicht gewertet werden als „distanziertes Durchschauen“ einer Person“, sondern es ist vielmehr ein „diffiziler Vorgang *aktiver Auseinandersetzung* mit dem anderen“ (Rosemann & Kerres 1986, S. 13, Betonung im Original). Die aktive Auseinandersetzung mit den auffälligen Schülern/ Schülerinnen ist entscheidend für eine professionalisierte Begleitung.

Dabei spielen in Wahrnehmungsprozessen komplexe Abläufe. Rosemann und Kerres beschreiben Personenwahrnehmung als

- *Interpretation von Körpersignalen* (a.a.O., S. 16-34). Die wahrgenommenen Körpersignale der Lehrkraft und die des Schülers/der Schülerin spielen eine wichtige Rolle im Begleitprozess. Entscheidend für eine positive und erfolgreiche Kommunikation ist, dass die Körpersprache weitgehend kongruent wäre mit der verbalen Sprache und dass Schüler/-innen und Lehrkräfte sich durch ihre Interpretationen der Körpersprache nicht verunsichern lassen, sondern diese kritisch reflektieren.
- *Kognitive Organisation von Eindrücken* aufgrund der Wirkung von Personenmerkmalen und Merkmalen der Situation. Dabei spielen implizite Persönlichkeitstheorien, innere Schemata, Emotionen und soziale Kognitionen eine wichtige Rolle (a.a.O., S. 35-69).
- zusammenhängend *mit der Selbstwahrnehmung* und den Konzeptionen über das eigene Selbst und den eigenen Selbstwert (a.a.O., S. 70-84).
- Zusammenhängend mit der *interpersonalen Attraktion* und den Determinanten der Sympathie und Antipathie (a.a.O., S. 85-102)
- Zusammenhängend mit dem *interpersonalen Verhalten* und der Wahrnehmung von Selbstoffenbarung und Selbstdarstellung (a.a.O., S. 107-148).

Lehrkräfte teilen Schüler/-innen „aufgrund von wahrgenommenen Ähnlichkeiten“ in verschiedene Schülertypen²¹ ein. Sie verhalten sich unterstützender, wenn sie nicht im „Problembesitz“²² sind und „restriktiver“ wenn die Schüler/-innen ihre Handlungsabsichten „durchkreuzen“ und die Befriedigung „wichtiger Anliegen“ oder „Bedürfnisse des Lehrers“ verhindern (Rosemann & Kerres 1986, S. 144f.). Rosemann und Kerres weisen darauf hin, dass die „Analyse des Lehrerverhaltens“ aber an jenem Punkt ansetzen müsste, „wo die Verarbeitung handlungsrelevanter Informationen durch den Lehrer beginnt“. Die zentrale Frage, die in der Forschung gestellt werden müsse, sei: „welche Merkmale der Situation vom Lehrer registriert werden“ und wie diese „bewertet“ würden. Rosemann und Kerres halten es für möglich, dass:

„auch hier sowohl automatische als auch kontrollierte Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung ablaufen; durch bestimmte Hinweisreize werden „Skripts“, also Verknüpfungen zwischen Situations- und Handlungsklassen aktiviert. Vermutet wird, dass sich Lehrer hinsichtlich derjenigen Merkmale unterscheiden, an denen sie ihre Situationsauffassung festmachen“ (a.a.O., S. 146f., Betonung C.S.).

Rosemann und Kerres belegen, dass Lehrkräfte sich auch darin unterscheiden, auf „welche situationalen Merkmale sie primär achten. „Die gleiche Situation“, die den Lehrkräften vorgelegt wurde, wurde „überhaupt nicht, bis hin zu sehr problematisch“ bewertet. Es bestanden offensichtliche Zusammenhänge zwischen „der subjektiven Bedeutsamkeit von Situationsmerkmalen und der Situationswahrnehmung“ (a.a.O., S. 147):

„Verschiedene Lehrer haben vom gleichen Schüler unterschiedliche „Bilder“, kommen zu unterschiedlichen Erklärungen über die Ursachen seines Verhaltens und verhalten sich demgemäß dem Schüler gegenüber verschieden“ (vgl. auch Rosenthal & Jacobson (1968) nach a.a.O.).

Für eine professionelle Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen bedeutet dies, dass Lehrkräfte diese verschiedenen Bilder und die damit zusammenhängenden eigenen Emotionen untereinander austauschen und mitteilen *können*, um die eigenen kognitiven und affektiven Bewertungen zu vergegenwärtigen, zu analysieren und zu reflektieren. Ziel dieser *individuellen und institutionellen* Reflexion ist es, aufgrund der Kommunikation über Wahrnehmungsprozesse und –strategien, sowohl gemeinsame institutionelle als auch individuell alternative Handlungsmöglichkeiten im Begleitprozess zu finden und somit die eigenen Handlungsstrategien zu erweitern und automatische „Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung“ bewusst zu machen, um sie einer Reflexion überhaupt erst zugänglich zu machen.

Diese intersubjektive Abstimmung zwischen den Lehrkräften im Begleitprozess ist deshalb wichtig, weil die Einzelwahrnehmung eines Schülers/einer Schülerin durch eine Lehrkraft immer Fehlleistungen und Verzerrungen unterliegen kann. Menschen gewinnen Erkenntnisse, indem sie Erfahrungen aufgrund ihrer *Wahrnehmungsleistungen* auswerten. Die

²¹ Die zugrunde liegende Studie Hofer (1981, Hofer et al. 1982, nach Rosemann & Kerr, 1986) definiert Schülertypus als „die kognitive Repräsentation einer Menge von Schülern, die der Lehrer in einer oder mehreren Eigenschaften als ähnlich einschätzt“ (a.a.O., S. 144).

²² Nach Gordon (1974, nach a.a.) ist die Person im Problembesitz deren Bedürfnisbefriedigung durch andere Personen vereitelt wird.

Kausalattributionen²³, die eine Lehrkraft im Begleitprozess vornehmen, entscheiden darüber, wie sie sich dem auffälligen Schüler/der auffälligen Schülerin gegenüber verhält und ob dieser professionell begleitet werden kann. Jedoch kann es sich bei den persönlichen Erfahrungen durch einzelne Lehrkräfte mit auffälligen Schülern/Schülerinnen immer nur um eine sehr kleine Stichprobe handeln aus der Gesamtheit unendlicher Erfahrungsmöglichkeiten. Fehleinschätzungen sind somit möglich. Folgende Fehlleitungen in der Personenwahrnehmung sind aus der Psychologie allgemein bekannt:

- *Der fundamentale Attributionsfehler*: Darunter wird verstanden, dass Menschen dispositive Faktoren (Menschen verantwortlich zu machen) überbewerten und situative Faktoren (die Situation oder die Umwelt verantwortlich zu machen) unterbewerten (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 769). Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen heisst das, dass Lehrkräfte tendieren, Verhalten des Schülers oder der Schülerin auf dessen/deren Person und seine/ihre Charaktereigenschaften zurückzuführen und nicht auf die Situation in der er/sie steht, bsw. die schwierigen Umstände in der Familie oder der Klasse des Schülers oder der Schülerin.
- *Self Serving Bias*: Menschen tendieren dazu, Verzerrungen zugunsten der eigenen Person vorzunehmen. „Sie attribuieren falsch, aber selbstwertdienlich“. Auch das Umgekehrte ist bekannt, dass Menschen die eigenen Fähigkeiten unterschätzen (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 769). Es ist somit für Lehrkräfte schwierig, die eigene Leistung im Begleitprozess selbst einzuschätzen und zu beurteilen. Rückmeldungen von aussen helfen, die eigene Rolle und das eigene Verhalten besser zu verstehen. Dazu gehört insbesondere die Rückmeldung durch die betroffene Schüler/-innen.
- *Selbsterfüllende Prophezeiungen und der Pygmalion-Effekt*: Forscher/-innen vermuten, dass selbsterfüllende Prophezeiungen „den grössten Effekt auf das Leben von Schülern mit schlechten Leistungen haben“ (Madon et al. 1997, nach Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 770f.) Selbsterfüllende Prophezeiungen haben zudem einen grösseren Einfluss auf Situationen, in welchen „wenig Information für eine Beurteilung zur Verfügung“ steht (a.a.O.). Dies ist bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen oft der Fall, da selten allen Lehrkräften immer alle relevanten Informationen zur Verfügung stehen und die Begleitung auffälliger Schüler/-innen oft unter Zeitdruck geschieht. Ob Lehrkräfte dem auffälligen Schüler oder der auffälligen Schülerin im Begleitprozess vermitteln können, dass sie ihr Leben meistern werden oder ihre Schulleistungen trotz ihrer Schwierigkeiten erbringen können, spielt eine entscheidende Rolle.
- *Bestätigungsvoreingenommenheit*: Es fällt Menschen schwer zu akzeptieren, dass ihr Wissen immer nur hypothetischen Charakter hat. Eine einmal aufgestellte Hypothese, die aufgrund von Beobachtungen zustande gekommen ist, versuchen Versuchspersonen immer wieder als richtig zu belegen, auch wenn sich später zeigt, dass sie nicht stimmt. (Mietzl 2003, S. 35-37) Wer als Lehrkraft überzeugt ist, dass Magersucht (vgl. Interview 17) lediglich auf einen Spleen der Schülerin zurückzuführen ist, wird schwer davon zu überzeugen sein, dass es sich dabei um eine ernst zu nehmende Krankheit handelt, auch wenn er über Magersucht neue Informationen erhält.
- *Der Einfluss von Stereotypen*²⁴: „Soziale Urteile“ werden nur teilweise durch Reize in einer gegebenen Situation festgelegt“. Immer sind Urteile „stark vom Vorwissen“ (Fiedler & Bless 2003, S. 128) abhängig, das Menschen in eine Situation einbringen. Stereotype sind „sozial geteilte Meinungen über Persönlichkeitsmerkmale und

²³ Die Attributionstheorie ist ein „allgemeiner Ansatz zur Beschreibung der Art und Weise in der ein sozial Wahrnehmender Informationen nutzt, um kausale Erklärungen zu generieren (Zimbardo & Gerrig 2004, S. 766.)

²⁴ Für eine ausführliche Diskussion von Stereotypen in der Psychologie, siehe: Schneider 2004.

Verhaltensweisen von Mitgliedern einer sozialen Kategorie“. Bei der Bildung von Stereotypen „wird Individualität ausser Acht“ gelassen (a.a.O., S. 134). Nimmt man auffällige Schüler/-innen nicht als Einzelfälle, sondern als Stereotype wahr, erschwert dies den Zugang zu diesen.

- *Anfangseffekte:* Gibt man anfänglichen Informationen mehr Gewicht als nachfolgenden, spricht man von einem Anfangseffekt. Salomon Asch (nach Mietzl, 1994, S. 380f.) auf den die Forschung zu den Anfangseffekten in der Personenwahrnehmung zurückgeht, erklärt dies damit, dass „die zuerst gewonnen Eindrücke einen Verständnisrahmen schaffen, in den nachfolgende Informationen eingeordnet werden“ (a.a.O.). Wichtig für die auffälligen Schüler/-innen ist dies deshalb, weil auffällige Schüler/-innen am Gymnasium oft zuerst negativ auffallen durch Absenzen, Kurzabsenzen oder Leistungsabfall und die nachfolgenden Informationen über ihre persönliche Situation in diesem Zusammenhang gesehen werden könnten.

In der neueren Forschung belegen Sander et al. (2005) eine Tendenz zur Stereotypisierung bei Scheidungskindern durch Grundschullehrkräfte. Sander et al. untersuchten, wie Lehrkräfte Scheidungskinder beurteilen. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigten eine signifikant ungünstigere Beurteilung der Scheidungskinder in allen erfassten Verhaltensbereichen. Die eigene Scheidungserfahrung der Lehrkräfte sowie die Einstellung zur Scheidung standen in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Beurteilungsverhalten. Sander et. al. beschreiben, dass „Lehrer offensichtlich anhand ihrer Informationen über den *„familiären Hintergrund“ von Kindern spezifische Erwartungen* ausbilden. Ob solche stereotypen Erwartungen dauerhaft sind und inwieweit sie das Urteil über Schüler auch langfristig beeinflussen, ist noch ungeklärt.

„Lehrer neigen u. U. hier zu Stereotypisierungen, sei es einerseits aus ihrem Bedürfnis nach handlungs- und entscheidungsrelevanten Informationen heraus - sie machen sich ein Bild vom Schüler, um in sinnvoller Weise auf ihn eingehen zu können – andererseits auch aus dem Bedürfnis, Schülerverhalten zu erklären (vgl. Hofer, 1986)“ (Sander et al. 2005, S. 273, Betonung C.S.).

In der Diskussion ihrer Ergebnisse halten Sander et al. fest:

*„Das Ergebnis (dass Scheidungskinder schlechter beurteilt werden) darf deshalb auf keinen Fall als eine Bestätigung der Auffassung, dass Scheidungskinder generell schlechtere Schulleistungen und negativere soziale Verhaltensweisen zeigen als Kinder aus Zwei-Eltern Familien, verstanden werden. Dass dies zumindest langfristig nicht der Fall ist und, wie zuvor dargestellt, von verschiedenen Moderatorvariablen (gemeint sind damit: die spezielle Familiendynamik, die Bewältigungsressourcen der Familie, die Persönlichkeitsfaktoren des Kindes, z. Bsp: das Alter des Kindes bei der Scheidung, das Geschlecht etc., welche helfen, das Lebensereignis Scheidung zu bewältigen) abhängt, haben die erwähnten Längsschnittstudien aufgezeigt. Unser Ergebnis sollte deshalb eher so interpretiert werden, dass *in der Wahrnehmung von Grundschullehrkräften Scheidungskinder im Durchschnitt ungünstiger repräsentiert werden.*“ (Sander 2005, S. 279)*

Sander et al. fordern deshalb

*„die Problematik von Stereotypisierungen stärker in die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung einzubringen, als es zur Zeit der Fall ist, um *negativen**

Erwartungseffekten bei Grundschullehrkräften entgegenzuwirken (Sander 2005, S. 279, Betonung C.S.).

Die Problematik von Stereotypisierungen kann auch auf die auffälligen Schüler/-innen am Gymnasium zutreffen. Negative Erwartungseffekte bei Gymnasiallehrkräften erschweren eine professionelle Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen. Zu erwarten ist dies insbesondere deshalb, weil auffällige Schüler/-innen oft im *normativen* Rahmen negativ auffallen und über dieses Verhalten auch *wahrgenommen* werden. Dazu gehören Leistungsabfall, abweisendes oder unzugängliches Verhalten oder Absenzen. Kritisch äussert sich Margrit Stamm zu einer *einseitigen pathologischen Kausalattribution bei Kurzabsenzen* in ihrem Artikel: Hochbegabung und Schulabsentismus, Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison (2005a). Stamm hält fest, dass die Schulabsentismusforschung in Europa jüngeren Datums ist. Ihr Gegenstand ist das *unentschuldigte Fernbleiben von der Schule über kürzere oder längere Zeit*:

„Überblickt man die aktuelle Fachliteratur im deutschsprachigen Raum, fällt der fast inflationäre Gebrauch des Begriffes „Schulverweigerung“ auf. Er ist vor allem im Kontext von Schulverweigerer-Projekten üblich, welche auf Jugendliche ausgerichtet sind, die die Schule nicht mehr oder nur sporadisch besuchen. Diese Begriffs-Dominanz hat zur Folge, dass Schulabsentismus generell mit *pathologischen Verhaltensweisen* konnotiert wird, obwohl ein Grossteil der betroffenen Jugendlichen gar keine klinischen Symptome aufweist (vgl. dazu kritisch Ehmann&Rademacker, 2003 nach Stamm 2005a)

Schulabsentismus kann aber auch mit Hochbegabung zusammenhängen. In der wissenschaftlichen Forschung ist zum Thema „*Underachievement*“ von Hochbegabten und *Schulabsentismus* relativ wenig zu finden. Häufiger finden sich nach Stamm in Publikationen zur Beratungspraxis Hochbegabter entsprechende Hinweise (Feger 2000 nach Stamm 2005a):

„Sie verweisen auf ernsthafte Probleme Hochbegabter in und mit der Institution Schule, die in erster Linie mit den unzureichenden geistigen Anforderungen zusammenhängen. Genannt werden sowohl internalisierende (Konzentrationsprobleme, Isolierung, psychosomatische Beschwerden) als auch externalisierende Problemverarbeitungsstrukturen (Probleme mit Lehrpersonen und mit sozialer Anpassung, inkl. Schulverweigerung und Mobbing)“ (Stamm 2005a, S. 22f.)

Stamm fasst zusammen, dass Kinder oder Jugendliche dann als *Minderleister*²⁵ gelten, wenn sie trotz einer überdurchschnittlichen Intelligenz im Schulsystem keine herausragenden, sondern oft sogar unterdurchschnittliche Leistungen erbringen. Die Wahrnehmung und umfassende Kausalattribution des Verhaltens auffälliger Schüler/-innen durch die Lehrkräfte ist somit entscheidend für die Initiierung und das weitere Vorgehen im Begleitprozess. Damit Lehrkräfte diese Wahrnehmungsleistungen im Alltag erbringen können müssen sie entsprechend sensibilisiert und geschult sein.

Dass diese Wahrnehmungsleistungen nicht einfach so vorausgesetzt werden können, zeige ich anhand meiner drei *eigenen Fallbeispiele*, die als Ausgangspunkt für diese Arbeit gedient haben (siehe dazu Kapitel 3.1.). Bei Rolf M. habe ich *keine* Abhängigkeit von psychoaktiven

²⁵ Die Minderleister/-innen können als Gegensatz zu den magersüchtigen Schüler/-innen verstanden werden, die als „Überleister/-innen“ bezeichnet werden können und damit die Leistungsorientierung des Gymnasiums besonders herausfordern (vgl. Interview 12, 13, 15, 16 & 17)

Substanzen gesehen oder vermutet, bei Katja K. jedoch sofort die Narben ihres selbstverletzenden Verhaltens erkannt, da ich ähnliche Narben in Initiationsritualen in Zimbabwe gesehen habe. Die Wahrnehmung von Auffälligkeiten bewegt sich somit zwischen den Polen: „Ich nehme keine Auffälligkeit“ wahr über die grosse Grauzone, in der Lehrkräfte eine Auffälligkeit und damit zugrunde liegende persönliche Schwierigkeiten vermuten, bis es bekannt und offensichtlich ist, dass ein Schüler auffälliges Verhalten zeigt, weil er/sie selbst, die Eltern oder die Schulleitung darüber informiert haben. Die Initiierung des Begleitprozesses wird umso wahrscheinlicher, desto sicherer Lehrkräfte ihren Wahrnehmungsprozess überprüfen können und feststeht, dass die Auffälligkeit des Schülers/der Schülerin eine Intervention im Sinne der sekundären oder tertiären Prävention verlangt. Der Verlauf des Begleitprozesses wird umso professioneller, je mehr Lehrkräfte ihre Wahrnehmungsstrategien gegenseitig und im Gespräch mit dem betroffenen Schüler/der betroffenen Schülerin prüfen, evaluieren und adaptieren können und je akkurater die Wahrnehmungsleistungen der einzelnen Lehrkräfte und der Institution als Ganzes werden.

1.2.4. Kommunikationsstrategien

Die Kommunikationsstrategien aller am System Beteiligten sind zentral. *Einerseits* gilt es in der Schulentwicklung Kommunikationsstrategien zu finden für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen und diese positiv zu thematisieren. Wichtig für die Schulentwicklung ist es, dass es einer Schule gelingt, eine Kommunikations- und Feedbackkultur zu schaffen, die erlaubt, dass die kommunizierenden Menschen, welche am sozialen System Schule beteiligt sind, darüber kommunizieren und sich einig werden, ob ihre verschiedenen Konstruktionen passend sind und „an welchen Stellen ihre Konstruktionen“ geändert werden müssen (Lindau-Bank, Detlev, 1999, S.16f.). *Andererseits* gilt es im Einzelfall für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen Kommunikationsstrategien zu finden, welche die Begleitung aktiv gestalten und Lehrkräfte befähigen diese Begleitprozesse durch Kommunikation wahrzunehmen.

Da es sich im Kapitel 3 um 18 Interviews handelt, die ich zu einem *grossen Teil wörtlich* wiedergebe, um sie dem Leser oder der Leserin *direkt* zugänglich zu machen, möchte ich vorab diese Vorgehensweise rechtfertigen. Da die Kommunikationen aller am System beteiligten Personen von verschiedenen Autoren (Fend 2006, Luhmann 2002, Oelkers 2003), als *zentral* erachtet werden, möchte diese Arbeit unter anderem einen Beitrag zur Erforschung dieser Sprache leisten. Denn:

„die Wirklichkeit der Erziehung ist in *Reflexion und Kommunikation* gebunden, die *Sache und der Begriff, den Menschen sich von ihr machen, lassen sich nicht trennen*. Wer über Erziehung etwas erfahren will, muss sich mit den Begriffen der Erziehung auseinandersetzen, die lebenspraktisch wirksam einen Erfahrungsraum und einen Erwartungshorizont indizieren und eröffnen (Koselleck 1984, S. 264), welcher wiederum Kommunikation steuert“ (Winkler 2006, S. 50).

Um sich einem Problem, und dazu gehört die Begleitung auffälliger Schüler/-innen, annähern zu können, muss man ebenfalls auf die pädagogischen *Diskurse* (Winkler 2006, S. 52) zurückgreifen, denn „Erziehung könnte ein blosses Sprachspiel sein, aber wir bewegen uns in diesem, *leben, denken und handeln* in ihm und mit ihm (Winkler 2006, S. 51, Betonung C.S.).

Da insbesondere interessiert, wie Schulen auffällige Schüler/-innen tatsächlich begleiten und nicht, welche Rhetorik sie diesbezüglich in ihren Leitbildern und Konzepten verbreiten,

richtet sich die Analyse der Fallbeschreibungen insbesondere auf die tatsächlich angewandten Kommunikationsstrategien bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen durch die Lehrkräfte. Die Kommunikationsstrategien in der Schulentwicklung sind nur am Rande erwähnt, da diese mit aufwändigeren Methoden erhoben werden müssten.

Daniel Süss et al. haben in ihrer Studie *Kommunikationsstrategien in der Gesundheitsförderung. Eine Studie*²⁶ zur optimalen Gestaltung von Botschaften in Gesundheitsförderungskampagnen (2002) anhand einer Literaturrecherche, einer Expertenbefragung von 10 Experten und Interviews in Fokusgruppen mögliche Kommunikationsstrategien für die Gesundheitsförderung zusammengetragen. Die Studie widmet sich einerseits grossen Kampagnen, legt aber auch Wert auf „personale Kommunikation“ (Süss et al. 2002, S. 6). Dazu lässt sich die Förderung der psychischen Gesundheit am Gymnasium rechnen.

In der Ratgeberliteratur zur Gesundheitsförderung fände sich „immer wieder die Aussage, dass positive Botschaften, welche ermutigen oder dem Betreffenden „Empowerment“ vermitteln, die „optimale Strategie“ sei, um Menschen zu Verhaltensänderungen zu bewegen. Dabei zeichne sich in empirischen Studien ein „komplexeres Bild“ ab. Sowohl „positive“ als auch „negative Botschaften“ können Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken. Dabei würden unterschiedliche „Motivsysteme“ angesprochen. Positive Botschaften würden das „Appetenz-Motivsystem“ (Suche nach Lust, Neugier, Erfahrungserweiterung) ansprechen, während negative Botschaften das „Aversions-Motivsystem (Suche nach Sicherheit, Schmerzfreiheit)“ ansprechen. Um Gesundheit „attraktiv“ erscheinen zu lassen, müsse sie aus dem Bereich der „Defizit-Motive“ in den Bereich der „Expansions-Motive“ verschoben werden (Süss et al. 2002, S. 6). Hingegen verursache jede Verhaltensänderung „psychische Kosten“ und „Aufwand“. Darum müssen diese in der Gesundheitskommunikation aufgegriffen werden. Werden sie „unter den Tisch“ gekehrt, dann würden Personen, die in einer „Phase der Absichtslosigkeit“ stehen, mit „Abwehr reagieren“. Optimale Kommunikationsstrategien müssen damit „nicht ausschliesslich“ positive Botschaften setzen, sondern auch „Barrieren ansprechen“ und „entkräften“ (Süss et al. 2002, S. 7). Dies gilt in Bezug auf mein Thema sowohl für die Kommunikationen in der Schulentwicklung als auch für die Kommunikationen zwischen Lehrkräften und Schülern bzw. Schülerinnen.

Gesundheitskommunikation müsse nicht nur „Fakten und Appelle“ beachten, sondern auch die Beziehungsseite zwischen Sender und Empfänger sorgfältig gestalten. Dazu gibt es verschiedene theoretische Modelle, die Süss et al. kurz zusammenfassen:

„In der salutogenetischen Betrachtungsweise wird auf der Seite der Empfänger die Bedeutung des Kohärenzgefühls hervorgehoben. Im transtheoretischen Modell wird das Gefühl der Selbstwirksamkeit, d.h. der Kompetenzerwartung angesprochen (Süss et al. 2002, S. 8)

Auch „Betroffenheit (Involvement) hat sich in zahlreichen Studien als eine zentrale Variable herausgestellt, und somit sei „ein positives Framing“ wichtig bei wenig „Involvierten“. „Neues Verhalten“ werde dann angenommen, wenn die Empfänger, dazu können Lehrkräfte

²⁶ Süss et al. beschreiben einleitend einen Paradigmenwechsel in der Schweiz. Seit dem Jahrtausendwechsel gehe es nicht mehr nur um Prävention, sondern um Gesundheitsförderung in der Schweiz. Die erste nationale Kampagne sei dazu im Jahr 2000 unter dem Titel „Feel Your Power“ durchgeführt worden. In der Schweiz sei die Gesundheitsförderung mit der Umsetzung des Artikels 19 des neuen Bundesgesetzes über die Krankenversicherung beauftragt. Dazu würden alle in einer Krankenkasse Versicherten im Rahmen der Grundversicherung 2.40 jährlich bezahlen (Süss et al. 2002, S. 2)

und Schüler/-innen gleichermaßen gehören, überzeugt sind, dass es „ihren bereits bestehenden Zielen“ dienen würde (Süss et al. 2002, S. 8). Die Ergebnisse der *Experteninterviews*²⁷ ergaben folgende Resultate und Anregungen:

- a. *Grundsätze zur Förderung von Motivation.* Dazu gehört, dass man immer, wenn es um „Motivationsfragen“ geht, von einem „Ist und einem möglichen Sollzustand“ ausgehen kann. Denn die Bereitschaft, sein Verhalten zu ändern, hänge im Wesentlichen von der „Beurteilung dieser beiden Zustände“ ab (Süss et al. 2002, S. 9). Dabei sei es wichtig, dass „Aussenstehende“ andere Menschen dadurch motivieren, dass sie „glaubwürdig“ erscheinen und „Empathie“ zeigen. „Gegenseitiges Vertrauen“ sei „sehr wichtig“, die Menschen dürften nicht belehrt werden, sondern man dürfe ihnen beim „Veränderungsprozess“ lediglich „zur Seite stehen“ (Süss et al. 2002, S. 9f.)
- b. „Spezifisches Wissen“ sei wichtig für *eine Verhaltensbeeinflussung*, grössere Verhaltensänderungen können jedoch nur durch einen „gesellschaftlichen Diskurs“ zu Stande kommen. Dabei schreiben Süss et al. (2002) den Medien eine wichtige Rolle zu.
- c. Aus Sicht der Experten sind auch die *Arten der Botschaften* entscheidend. Dabei sind tendenziell „positive Botschaften“ zu bevorzugen. Es wurden in der Vergangenheit aber auch schon mit „negativen Botschaften“ grosse Erfolge verzeichnet (Süss et al. 2002, S. 10f.)
- d. *Die Hindernisse* bei Gesundheitsbotschaften, welche die befragten Experten nennen, seien ein fehlender „Konsens“ in Fachgremien oder inkonsistente und unkoordinierte Botschaften als „Ausdruck des Föderalismus“.

Auch eine „fehlende Glaubwürdigkeit“ des Senders könne ein „zentrales Hindernis“ sein, wenn der Empfänger, seien es Schüler/-innen und Lehrkräfte oder Lehrkräfte unter sich, nicht „dieselbe Wellenlänge“ haben wie „der Sender“. Würde „keine Sympathie“ aufkommen, dann würde man sich für die Botschaft „verschliessen“ (Süss et al. 2002, S. 11). Wenn das Verhältnis zwischen Sender und Empfänger nicht als „partnerschaftlich“ erlebt würde, dann würden vor allem Personen, die „selbst in ihrem Beruf und Alltag Verantwortung tragen, sich verschliessen“, denn:

„je länger Personen einen bestimmten Verhaltensstil gepflegt haben, der durch die Botschaft negativ bewertet wird, desto stärker wird der Widerstand. Die Empfänger fühlen sich dann kritisiert und als Person in ihrem Wert in Frage gestellt. *Wer jahrelang etwas falsch gemacht hat ohne es zu bemerken, fühlt sich beschämt.* Oder man hat Angst vor Misserfolg in Bezug auf das neue Verhalten“ (Süss et al. 2002, S. 11).

Diese Aussage ist insbesondere für die Schulentwicklung an Gymnasien in Betracht zu ziehen. Gymnasien, welche sich über Jahren nicht der Förderung der psychischen Gesundheit ihrer Schüler/-innen und Lehrkräfte gewidmet haben, müssen sich *langsam und sorgfältig*, wenn auch *nicht zögerlich und schonend* an die Arbeit machen. Weitere Hindernisse können nach Süss et al. sein, dass Menschen resigniert hätten und in „gelernter Hilflosigkeit“ verharren oder mit einer fehlerhaften Strategie (z.B. „Alles-oder-nichts-Strategie“ reagieren würden (Süss et al. 2002, S. 11f).

²⁷ Es wurden 10 Fachleute befragt aus der Sozial- und Präventivmedizin, Kampagnen-Konzeption, Interventionsforschung, Medienwirkungsforschung, Lernen und Lehren, Sport- Trainingslehre, Public Relations, Personalmanagement, Management und Outplacementberatung, Politikberatung (Süss et al. 2002, S. 9).

Die Ergebnisse aus den *Fokusgruppen*²⁸ zeigen, dass sich die Arbeitshypothese von Süss et al. bestätigen würde und vor allem positive Botschaften bei den Empfängern und Empfängerinnen bevorzugt würden. Ein wichtiger Punkt sei der „Erfahrungsbezug“. Eine positive Botschaft würde dann wahrgenommen, wenn es eine „entsprechende positive Erfahrung“ gäbe und ein „innerer Bezugspunkt“ bestehe. Könne eine Botschaft an eine eigene positive Erfahrung „gekoppelt“ werden, dann habe sie „grössere Erfolgchancen“. Dabei genüge es nicht, „Appelle“ an den Empfänger zu richten, viel mehr müssten „konkrete, machbare und realistische“ Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden (Süss et al. 2002, S. 13f.).

Süss et al. integrieren ihre Ergebnisse im AIDA Modell der persuasiven Botschaften (vgl. Krause et al. 1989, S. 14, nach Süss et al. 2002, S.15). Das AIDA Modell besteht aus folgenden Komponenten:

- A= Aufmerksamkeit (negative Botschaft oder positive Botschaft)
- I= Interesse, Information (Neugier weckende, informierende Botschaft)
- D= Drang (positive Botschaft)
- A= Aktion (Verhaltensanweisung)

Dabei sei eine Kombination von „emotionalen und rationalen“ Botschaften wichtig. Süss et al. adaptieren damit lediglich das Modell der vier Seiten einer Nachricht von Schulz von Thun (Für eine ausführliche Bibliographie des Werks von Friedeman Schulz von Thun, siehe: <http://www.schulz-von-thun.de/inter.html> am 20.10.2006).

- Entscheidend für die Quelle (der Sender/Kommunikator) sei: Glaubwürdigkeit, Vertrauen, Partnerschaftlichkeit, Offenheit, Ehrlichkeit, Attraktivität, Macht.
- Für die Beziehungsebene sei folgendes wichtig: Zielgruppenorientierung, Wahrheitsgehalt, Informationsgehalt, Zielformulierung, Übertragbarkeit in den Alltag, Art der Botschaften, Originalität, Sättigungsgrad, Vertrautheit, formale Aspekte (Klarheit, Konsens, Sprache, etc.)
- Wichtig für den Empfänger sind: Persönlichkeitsfaktoren, Kohärenzgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Kontrollüberzeugungen, Kompetenzerwartung, weitere Faktoren wie: Kosten-Nutzen-Balance, Involvement (Betroffenheit), Besetzung des Themas, Abwehrmechanismen, Sozialisation und das soziale Umfeld (vgl. Süss et al. 2002., S. 16)

Aus den verschiedenen Kommunikationsmodellen, welche die Sprachwissenschaften oder die psychologische Beratungsliteratur (siehe zum Beispiel: Dahmer & Dahmer 1999; Alterhoff, 1994; Biermann-Ratjen et al. 2003) anbieten, soll an dieser Stelle ein Ansatz skizziert werden, welcher aufzeigt, wie Kommunikationen ablaufen können, denn auch Süss et al. (2002) betonen, dass bei der Gestaltung von Botschaften „sehr auf die formalen Aspekte“ zu achten sei. Insbesondere müsse die Sprache „klar verständlich und nachvollziehbar“ sein. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich deshalb auf Akmajian et al. und ihr Buch: *Linguistics; An Introduction to Language and Communication*. (1995 & 2001, vierte und fünfte Ausgabe) deren „Inferential Model“ ich hier schildere.²⁹

²⁸ Neben den Interviews in den Expertengruppen haben Süss et al. auch Interviews in Fokusgruppen geführt.

²⁹ So detailliert Akmajian et al. beim inferential Model auf die Kommunikationsprozesse eingehen, so vernachlässigen sie doch an dieser Stelle (Akmajian et al. 2001, Kapitel 9) die Kommunikation durch und mit dem menschlichen Körper (Vgl. dazu: Storch et al. 2006).

Akmajian und andere schreiben zur Frage, was erfolgreiche Kommunikation ausmache folgendes:

„[...] Linguistic competence is successful, if the hearer recognizes the speaker's communicative intention. Linguistic communication works, because the speaker and the hearer share a *system of inferential strategies leading from the utterance of an expression to the hearer's recognition of the speaker's communicative intent*“ (1995, S. 352 & 2001, S. 370f. Betonung C.S.).

Gibt es keine gemeinsame Strategien, welche zu gemeinsamen Schlussfolgerungen führen, hat das in Bezug auf mein Thema zur Folge, dass es zu Missverständnissen, Unklarheiten, Verletzungen, zu Kommunikationsabbruch oder allenfalls zu einem Schulverweis, zu Mobbing in der Klasse, zu einer Spitaleinweisung oder zu einem Jugendsuizid kommen kann, um nur einige mögliche Folgen zu nennen.

Akmajian und andere widmen sich folgenden Fragen, welche in Bezug auf mein Thema zentral sind:

„In particular we want to know, how it (1) incorporates the notion of communicative intentions, (2) does not make these communicative intentions uniquely determined by the meaning of the expression uttered, and (3) accounts for literal, non-literal, direct and indirect ways of communicating. [...] The Message Model³⁰ of linguistic communication applies, if at all, only to a highly idealized form of communication [...] However, if one tries to construct a theory of actual, normal communication, then the idea that rules or conventions of language connect sounds with messages [...] is replaced by the idea that systems of intended reference and shared beliefs are at work, and that therefore the real job of the communicative part of pragmatics³¹ is to investigate these systems [...] The basic idea is quite simple: linguistic communication is a kind of *cooperative problem solving*. The speaker must choose an expression that will facilitate such recognition, given the context of utterance. From the hearer's point of view the problem is to successfully recognize the speaker's communicative intent on the basis of the words the speaker has chosen and the context of utterance.“ (Akmajian et al. 1995, S. 352f. & 2001, S. 370f.).

Bei diesem Prozess geht es noch nicht darum einem Schüler oder einer Schülerin Ratschläge zu geben, Überweisungen an Beratungsstellen vorzunehmen oder Promotionsentscheide zu treffen und zu kommunizieren. Es geht vorab einfach nur darum, die *kommunikative Absicht des Sprechers oder der Sprecherin zu erkennen aufgrund der von ihm/ihr getroffenen Wortwahl und dem Kontext*, in dem sie geäußert wurden. Genau hier beginnen jedoch die Schwierigkeiten in Bezug auf mein Thema. Während Schüler/-innen erwarten, dass Lehrkräfte beispielsweise „primäre Bezugspersonen“ (Interview mit W., Interview 14) sind, sind für die Lehrkräfte Schüler/-innen hingegen oft nur eines: Schüler/-innen und nicht „primäre Bezugspersonen“. Die Wortwahl, die die Schüler treffen, ist sehr oft höflich und angepasst. oder wie es eine Erziehungsberaterin ausdrückt: „Sie sind überangepasst.“ (Interview 10) Es ist schwierig, an die Botschaft „hinter der Botschaft zu kommen“ (Interview

³⁰ The Message Model geht davon aus, dass die Botschaft des Senders in einem Dekodierprozess in Laute gefasst wird und dann vom Empfänger in einem erneuten Dekodierprozess wieder in die gleiche Botschaft umgewandelt wird (Für eine visuelle Darstellung, siehe Akmajian et al. 1995 S. 346).

³¹ Akmajian und andere legen für Pragmatics folgende Definition zu Grunde: „We will take the term pragmatics to cover the study of language use (and in particular the study of linguistic communication) in relation to language structure and context of utterance (Akmajian 1995, S. 343).

7). Der Kontext ist die Schule, allenfalls die Pause, im schlechtesten Fall die Schulstunde. Diese Punkte erschweren eine erfolgreiche Kommunikation.

Nach Akmajian beruht Kommunikation einerseits auf Prämissen (shared beliefs and presumptions) und auf Strategien (inferential strategies), welche wir im Laufe unseres Lebens *erlernen*. Wenn Schüler/-innen, Lehrer/-innen Schulleiter/-innen, und Lehrpersonenausbildner/-innen diese nur unvollständig und nicht in einem gemeinsam, mühselig errungenen Prozess fortlaufend *erlernen* und abgleichen, wird die Kommunikation von allen am System Beteiligten erschwert. Akmajian und andere schreiben:

„The presumptions allow us to presume certain helpful things about potential hearers (or speakers), and the inference strategies provide communicants with short, effective patterns of inference from what someone utters or what that person might be trying to communicate. Taken together, the presumptions and strategies provide the basis for an account of successful linguistic communication” (Akmajian 1995, S.352f.).

Die Autoren identifizieren 4 Prämissen:

- Linguistische Prämisse
Ausser das Gegenteil liegt vor, geht man davon aus, dass der Zuhörer oder die ZuhörerIn fähig ist, die Bedeutung und die Bezüge der gemachten Aussage im Kontext zu verstehen.
- Kommunikative Prämisse
Ausser das Gegenteil liegt vor, geht man davon aus, dass der Sprecher oder die Sprecherin mit einer durch den Zuhörer oder die ZuhörerIn identifizierbaren Absicht spricht.
- Wörtliche Prämisse (Presumption of Literalness)
Ausser es liegt das Gegenteil vor, geht man davon aus, dass der Sprecher oder die Sprecherin sich wörtlich ausdrückt (is speaking literally)
- Konversations Prämissen
 - a) Relevance: Die Mitteilungen des Sprechers/der Sprecherin sind relevant für die Konversation.
 - b) Sincerity: Der Sprecher/die Sprecherin ist aufrichtig und ehrlich.
 - c) Truthfulness: Der Sprecher/die Sprecherin versucht, etwas Wahres zu sagen.
 - d) Quantity: Der Sprecher/die Sprecherin steuert die nötige Menge an Informationen bei.
 - e) Quality: Der Sprecher/die Sprecherin hat genügend Beweislast (evidence) für das was er oder sie sagt. (Akmajian 1995, S.352f., 2001, S. 370f.)

In Bezug auf a)-e) ergeben sich durchwegs Schwierigkeiten für mein Thema. Weder scheinen den betroffenen Schülern/Schülerinnen die Aussagen der Lehrkräfte besonders relevant, noch halten sie die Lehrkräfte immer für „aufrichtig oder wahr“, noch steuern die Lehrkräfte genügend oder genügend wichtige Informationen zum Thema bei. In Bezug auf die Schüler/-innen liessen³² sich ähnliche Aussagen aus Sicht der Lehrkräfte machen.

³² Dies zu erheben, habe ich aber im Verlauf meiner Arbeit nicht können. Ich stelle die Vermutung aufgrund der Schüler/-innensicht auf. Die Lehrkräfte äussern sich im Gespräch nicht wirklich zu überhöhten Anforderungen und Ansprüchen durch die Schüler/-innen in Bezug auf Begleitung, sondern fühlen sich selbst in einem hohen Masse für die Schüler/-innen verantwortlich.

Das Verständnis und die Anwendung der 4 Prämissen allein hat aber noch keine erfolgreiche Kommunikation zur Folge. Akmajian und andere schreiben weiter:

„If a speaker and a hearer share the above presumptions on a given occasion, (was in Bezug auf das Thema schon schwierig genug ist, Anmerkung C.S.) then *the problem of successful communication is easier to solve*, since the hearer already has a fairly specific set of conversational expectations: hearers expect speakers either to mean just what they say (to speak literally and directly), to not mean what they say (to speak non-literally) or to mean more than they say (to speak indirectly). We will propose that, in order to accomplish this, *the speaker and hearer share a system of inference strategies, each of which handles one of the inadequacies in the Message Model. Thus, there will be strategies not only for direct and literal communication but also for indirect and non-literal communication*“ (Akmajian 1995, S. 353f.)

Neben den Prämissen, welche Sprecher/-innen und Hörer/-innen teilen müssten, müssten sie also auch gemeinsame Strategien besitzen, um über das Thema überhaupt zu kommunizieren. Im Folgenden beschreibe ich diese kurz. Akmajian unterteilen grob in a) direkte (direct strategy) und wörtliche (literal strategy), sowie b) übertragene (non-literal) Kommunikation. Zu den „inferential strategies“ für die direkten und wörtlichen Kommunikation schreiben Akmajian et al.:

„Crudely put, in direct and literal communication we say what we mean and mean what we say. [...] We need notions like intended inference, shared contextual beliefs and various presumptions to explicate the connection between sounds and communicative intents“ (Akmajian et al. 1995, S. 354f. & 2001, S. 354).

Die direkte Strategie (direct strategy) wird in 4 Schritte aufgeteilt:

Step 1 Utterance Act: Der Zuhörer oder die Zuhörerin muss verstehen, was dieser oder diese gesagt hat: „If the hearer misses the words, it is unlikely the message will be understood“ (Akmajian et al. 1995, S. 355).

Step 2 Operative Meaning: “The hearer recognizes which meaning of the expression is intended to be operative on this occasion” (Akmajian et al. 1995, S. 355 & 2001, S. 373).

Step 3: Speaker reference. In Bezug auf mein Thema ist dies ein zentraler Schritt. Akmajian und andere schreiben dazu Folgendes:

“The hearer recognizes what the speaker is referring to. *Just because a speaker produces some sounds (an utterance) does not guarantee that something is being communicated, since it is possible to utter words without communicating anything.*[...] One of the most interesting facts about communicative intentions is that they are intended to be recognized, and when they are recognized they are fulfilled. Most intentions do not have this characteristic. If A recognizes B’s intention to shoot a basket, it is not the case that B. thereby shoots the basket. *When speakers try to communicate something, they intend to be understood as trying to communicate, and they are successful in communicating when the hearer recognizes that intention. Thus, for a speaker to request hearers to do something and be successful in that communication, hearers must understand not only what is being requested, but also that they are being requested.* If a speaker utters the sentence: “I’ll be there tonight”, then if it is a promise, the hearer must recognize the utterance as a promise in order for communication to be successful. If the speaker instead intends the utterance to be a

threat, then the hearer must take it as a threat for communication to be successful. Communication breaks down, if the speaker intends the utterance one way and the hearer takes it another way” (Akmajian et al. 1995, S. 356, Betonung C.S., Betonung aus dem Original weggelassen & 2001, S. 373-375).

Wären alle diese Schwierigkeiten überwunden, gelingt Step 4: „The hearer recognizes what the speaker is intending to communicate”.(Akmajian et al. 1995, S. 357).

Ich habe diesen recht komplizierten linguistischen Vorgang so ausführlich beschrieben, weil sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler/-innen zuerst für sich sicher stellen müssen, ob sie „erkennen, was der Sprecher oder die Sprecherin beabsichtigt zu kommunizieren,“ bevor die Begleitungsprozesse überhaupt initiiert und aufrecht erhalten werden können. Zudem ist die *Wortwahl* im Begleitprozess entscheidend und wurde von verschiedenen Schülern/ Schülerinnen als wichtig betont (vgl. Interview 17) Da Menschen aber nicht immer meinen, was sie sagen oder was unsere Worte *bedeuten*, kommt nun noch die wörtliche Strategie, (literal strategy) dazu, welche ich als nächste beschreibe und welche Step 5 und Step 6 umfasst.

„The next strategy, the *literal strategy*, will enable the hearer to infer from what the speaker would be directly communicating, if speaking literally, to what the speaker is literally (and directly) communicating.[...] The fact is that we do not always mean (to communicate) just what our words mean. The Message Model of communication has no way of handling cases requiring the message to be distinct from the meaning of the expression uttered. To accommodate non-literal utterances, we must elaborate the above communicative step, since the hearer has a choice to make upon hearing an utterance: is the speaker speaking literally (and if not, what *is* she trying to communicate?) Thus the next step in the hearer’s communicative inference would be to recognize the fact that it would be contextually appropriate for the speaker to be speaking literally” (Akmajian et al. 1995, S. 358, & 2001, 376).

Dies führt dann zu Step 5 (contextual appropriateness). Dabei erkennt der Zuhörer oder die ZuhörerIn, dass es dem Kontext angemessen wäre, den Sprecher oder die Sprecherin wörtlich zu nehmen:

„According to the Presumption of literalness, literal utterances seem to have a certain communicative priority in that we presume a person to be speaking literally unless there is some reason to suppose the contrary [...]. Given this presumption the hearer can infer what the speaker is communicating literally (Akmajian et al. 1995, S. 358, & 2001, S. 376)

Dies führt dann zu Schritt 6, bei dem der Zuhörer oder die ZuhörerIn erkennt, was der Sprecher oder die Sprecherin wörtlich und direkt sagen möchte. Die Frage, die sich dabei aber stellt ist, was denn dem Kontext angemessen ist. Akmajian et al. schreiben:

„Many things can contribute to this, but among the most important are the *shared beliefs about the nature, stage, and direction of the talk-exchange that we earlier called „Conversational Presumptions“* [...] A hearer who follows these strategies (die ich eben beschrieben habe, Anmerkung C.S.) can infer what the speaker is literally and directly communicating, from what the hearer hears the speaker utter. If the hearer is correct in this inference, communication will have been successful; but if the hearer

fails, so will communication” (Akmajian et al. 1995, S. 358f., Betonung C.S. & 2001, S. 376).

Schüler/-innen und Lehrkräfte haben jedoch oft keine gemeinsamen Annahmen darüber, worum es in ihrem Gespräch gehen soll, weil die gegenseitigen Erwartungen der am „talk-exchange“ Beteiligten weder leicht in Worte zu fassen sind, noch einander entsprechen oder auch nur annähernd geklärt sind. Während Lehrkräfte sich zufrieden entfernen und glauben, der Schülerin geholfen zu haben, schätzt diese die Lehrkraft als „total überfordert“ ein mit ihr und ihrer Magersucht (Interview 16 mit O.). Die Schülerin sagt auch, die Lehrkraft selbst hätte die „eigene Überforderung“ nicht wahrgenommen und keineswegs verbalisieren können.

Während die Schwierigkeiten, die es in der Praxis zu überwinden gilt, schon aufgrund des nur knapp geschilderten theoretischen Ansatzes offenbar werden, ist die dieser aber noch immer nicht ausreichend dargestellt. Manchmal, wenn wir reden, meinen wir etwas anderes, als das, was unsere Worte bedeuten. Das ist dann der Fall, wenn wir nicht wörtlich (non-literal³³) reden. Alternativ zum Schritt 5, welcher die Angemessenheit der Aussage am Kontext misst, gibt es einen Schritt 5', welcher die Unangemessenheit der Aussage am Kontext bezeichnet. Realisiert der Zuhörer oder die Zuhörerin, und das ist in Bezug auf mein Thema besonders schwierig, dass die Aussage des Gegenübers nicht wörtlich³⁴ zu nehmen ist, dann bleibt noch immer das Problem, wirklich herauszufinden, was er/sie denn mit den gewählten Worten in dem betreffenden Kontext gemeint haben könnte. Akmajian schreiben, dass der Zuhörer/die Zuhörerin dann eine intelligente Annahme treffen sollte darüber, was die kommunikative Absicht des Gegenübers gewesen sein könnte. Dazu helfe ein gemeinsamer Hintergrund, sowie die eigentliche Wortwahl des Sprechers/der Sprecherin. Besteht dieser Hintergrund nicht und wird die Wortwahl anders interpretiert, als der Sprecher/die Sprecherin dies beabsichtigt, kommt es nie zu Step 6', welcher besagt, dass der Zuhörer/die Zuhörerin erkennt, was der Sprecher/die Sprecherin nicht wörtlich (non-literal) und *direkt* kommuniziert. Aber auch, wenn dieser Schritt erfolgreich abgeschlossen wäre, heisst das noch immer nicht, dass es dem Hörer gelingt, nun seine Aussage so in Worte zu fassen, dass sein Gegenüber ebenfalls denkt, verstehen zu können, was er/sie meint (Akmajian et al. 1995, S. 362).

³³ Akmajian et al. identifizieren folgende Beispiele für Äusserungen, die typisch sind:

- Overstatement
 - a) Keine/r versteht mich. (Nicht genug Leute verstehen mich)
- Ironie und Sarkasmus: (Das Gegenteil, von dem, was gesagt wurde)
 - a) Dieses Essen ist wunderbar (schrecklich)
- Figures of Speech
 - Dabei unterscheiden Akmajian et al. zwischen Metonymie und Metapher.
 - Wichtig ist es zu verstehen, dass es bekannte und ganz neue Metaphern gibt. Die neuen, nicht-standardisierten Metaphern sind besonders schwierig zu verstehen. (Akmajian et al. 1995, S. 359-362 & 2001, S. 377-380)

³⁴ Umgekehrt kann es auch sein, dass der Zuhörer (Vergleiche Interview 17 mit H.) glaubt, dass er die Aussage des Gegenübers nicht wörtlich zu nehmen hat, während dieses aber die Aussage durchaus wörtlich gemeint hat. Dies bezieht sich auf die Information der Lehrkraft durch die Schülerin hinsichtlich ihres Spitalaufenthaltes. Diese Verständigungsschwierigkeiten vergrössern sich über eine Kommunikation via E-mail.

Weiter kompliziert wird Kommunikation dadurch, dass wir auch indirekt³⁵ sprechen können. Es kann sein, dass die indirekte Aussage wörtlich oder nicht wörtlich und direkt ausgesprochen wird. Die Aussage a) ist wörtlich und direkt zu verstehen. Der Sprecher/die Sprecherin meint durchaus, dass die Türe dort ist, aber er/sie meint auch mehr. Bei Aussage b) ist das aber nicht so. Der Sprecher/die Sprecherin ist sarkastisch und meint direkt, aber nicht-wörtlich, also im übertragenen Sinne, dass er oder sie es nicht mag, wenn er/sie geärgert wird.

„How does the hearer know that the speaker is not speaking merely directly? How does the hearer know to seek an indirect use of language as well as a direct one. Mainly again, by virtue of contextual inappropriateness. [...] The hearer is also able to use context and the Conversational Presumptions to find the speaker's indirect communicative intent. Once the hearer identifies why the speaker cannot merely be speaking directly, he is able to use this information to aid in recognizing her indirect intent. [...] Once we are aware of such forms of communication, it becomes obvious how often we talk indirectly” (Akmajian et al. 1995, S. 364 & 2001, S. 382f.).

Akmajian et al. fordern deshalb, dass wir unsere (literal and non-literal) direkten Strategien durch indirekte Strategien ergänzen:

„Step 7 of the inferential Model will be relevant to initiating a search for the indirect message. [...] The hearer recognizes that it would be contextually inappropriate for the speaker to be speaking merely directly (Akmajian et al. 1995, S. 365 & 2001, S. 382f.).

Diese Erkenntnis und die damit verbundene erfolgreiche Suche nach der indirekten Botschaft führt schliesslich zum Step 8 (indirect), bei dem der Zuhörer/die Zuhörerin erkennt, was der Sprecher/die Sprecherin auch (nicht immer nur ausschliesslich) indirekt sagen wollte. Aber auch hier gibt es analog zur nicht-wörtlichen (non-literal) Kommunikation einen Schritt 6', bei dem der Zuhörer/die Zuhörerin erkennt, dass der Sprecher/die Sprecherin nicht wörtlich redet und somit eine direkte Aussage unangemessen sein würde für die Kommunikation. Damit zieht der Zuhörer Step 7 in Betracht (Akmajian et al. 1995, S. 365f. & 2001, S. 383.):

„The hearer recognizes that it would be contextually inappropriate for the speaker to be merely speaking directly. [...] The hearer must recognize the indirect communicative intent as well and will therefore go on to step 8” (Akmajian et al. 1995, S. 366f. & 2001, S. 384f.).

Wenn der Zuhörer/die Zuhörerin bei Schritt 8 angekommen ist, ist die Kommunikation vollständig und erfolgreich. Dabei ist zu beachten, dass es sich erst um die Kommunikation vom Sender zum Empfänger handelt, also beispielsweise von der Schülerin zu einer Lehrkraft. Umgekehrt gilt es nun für die Schülerin alle genannten Schritte zu durchlaufen, um die Position und das Anliegen der Lehrkraft zu verstehen.

³⁵ Beispiele dafür sind:

- a) Die Türe ist dort. (wird verwendet, damit jemand den Raum verlässt)
- b) Ich bin sicher, er mag es, wenn sie ihn ärgern (gemeint ist, dass jemand den anderen nicht mehr ärgert.)
- c) Ich hätte das nie tun sollen. (wird verwendet, um sich zu entschuldigen) (Akmajian et al. 1995, S. 363 & 2001, S. 381)

Akmajian et al. beschreiben an anderer Stelle folgende Sprechvorgänge, welche für mein Thema ebenfalls entscheidend sind. Denn sowohl Lehrkräfte wie auch Schüler/-innen versuchen mit ihren Worten nicht nur zu kommunizieren und den Anderen oder die Andere zu etwas zu bewegen, sondern sie *tun* mit ihren Worten auch immer selbst etwas. 1961 hat Austin ein neues Konzept in der Philosophie und in der Linguistik eingeführt, welches er mit dem Wort „Performatives“ bezeichnet. Es geht dabei darum, dass:

„the original idea of a performative utterance was that certain words in the appropriate circumstances, by and to the appropriate people constitutes doing something“ (Akmajian et al. 1995, S.374, 2001, S. 391).

Dazu gehört beispielsweise das: „Ja, ich will.“ in der Hochzeitszeremonie oder das: „Ich verweise Sie hiermit von der Schule“³⁶ Austin hat dann aber realisiert, dass es Aussagen gibt, welche: „seem to be both saying and doing“ (Akmajian et al. 1995, S.375) und nicht nur das eine *oder* das andere. Diese werden Speech Acts³⁷ genannt. Für das Verständnis der auffälligen Schüler/-innen und umgekehrt für das Verständnis der Lehrpersonen durch diese sind diese Aussagen zentral.

Mit dem letzten Punkt meinen Akmajian folgendes: Wenn A (hier: der Lehrer) zu B (hier die Schülerin) sagt: „Die Schule ist wichtiger, als dass sie wegen ihrer Magersucht ins Spital gehen (aus Interview 17), dann geschieht folgendes:

„If B recognizes A’s intention to tell [...] (nämlich: “die Schule ist wichtiger als ihre Krankheit”), then A will have succeeded in telling B, and B will have understood A. But if A. is attempting to persuade B. that [...] (nämlich: “die Schule ist wichtiger als ihre Krankheit”), it is not sufficient for B just to recognize A’s intention to persuade B; B must also believe what A. said”(Akmajian et al. S. 378). (was in Interview 17 nicht der Fall ist, denn O. wird 1.5 Jahre in einer stationären Behandlung zubringen und findet danach den Anschluss in der neuen Klasse nicht mehr.)

Auffällige Schüler/-innen lassen sich nämlich nicht so leicht von den gut gemeinten Ratschlägen der Lehrkräfte und Schulleiter überzeugen. (Vergleiche auch Interview 1 mit Frau A., die sagt, dass Ratschläge „ja auch nur Schläge sind“.) Hinzu kommt, dass der Ansatz

³⁶ Vergleiche die Korrespondenz mit den Schulleiter/-innen im Anhang. Ein Schulleiter berichtet, er hätte einen Schüler von der Schule verwiesen, der eigentlich an das Gymnasium gehören würde. (Korrespondenz Nr. 9)

³⁷ Basierend auf Austin (1962) und Searle (1969) unterscheiden Akmajian et al. 4 verschiedene Speech Acts, also verschiedene Kommunikationsvorgänge, mit denen wir nicht nur etwas sagen, sondern auch etwas *tun*:

1. Utterance Acts: Shouting, whispering, murmuring.
 2. Illocutionary Acts: promising, reporting, asking, stating, threatening, proposing.
 3. Perlocutionary Acts: intimidating, persuading, deceiving.
 4. Propositional Acts: referring, predicating.
- (Akmajian et al. 1995, S. 377 & 2001, S. 395)

Die wichtigsten Eigenschaften (im Gegensatz zum „perlocutionary act“) sind für den „illocutionary act“ die drei folgenden, wobei der letzte Punkt der wichtigste ist:

- Die richtigen Sätze werden mit den richtigen Absichten (right intentions) und Glaubensgrundsätzen (and beliefs) unter den richtigen Umständen (right circumstances) gesagt.
- Die zentrale Stelle in der linguistischen Kommunikation, welche zu einem grossen Teil aus Aussagen, Vorschlägen, Bitten, etc. besteht
- Die Übermittlung der eigenen Absicht.

von Akmajian et al. weder der emotionalen Besetzung des Themas gerecht wird, noch den Einsatz der Körpersprache und des Körpers beschreiben. Emotionen und non- oder averbales Verhalten sind in diesem Modell noch nicht miteinbezogen, aber für die Begleitung von auffälligen Schülern/ Schülerinnen entscheidend. (Vergleiche dazu: Storch et al.: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen, Juni 2006)

Diese theoretischen Ausführungen zu einer gemeinsamen Sprachstrategie zeigen, dass der Zugang zum Thema hoch komplex ist und Missverständnisse geradezu vorprogrammiert sind.

1.2.5. Abgrenzungsstrategien

Pädagogische Literatur und die Ausbildungsgänge zur Lehrperson konzentrieren sich aus Sicht der Verfasserin vor allem darauf, das pädagogische Engagement der Lehrkräfte zu betonen, ohne auch das *Nicht-Engagement und mögliche Abgrenzungsstrategien und Verzichtplanungen anzuschneiden*³⁸. Im Rahmen einer Professionalisierung ist es vonnöten, dass Lehrkräfte sich anhand von geeigneten Handlungskompetenzen und -strategien einbringen können. Genauso wichtig ist es aber auch, dass sie sich von auffälligen Schülern/Schülerinnen im Gespräch mit allen am Prozess beteiligten Personengruppen und/oder auf der Handlungsebene *abgrenzen* können. Dies ist umso wichtiger, als dass der Lehrberuf auf der Sekundarstufe II zunehmend an Attraktivität verliert und einzelne Kantone bereits einen Lehrermangel beklagen.

Mangels geeigneter Literatur stützen sich die folgenden Überlegungen vor allem auf die Erfahrungen der Verfasserin und sind dementsprechend zu gewichten. Beim Finden von Abgrenzungsstrategien in Begleitprozessen mit auffälligen Schülern/Schülerinnen gilt es, einen Balanceakt zu halten, der individuell, biographisch und situativ bestimmt ist. Sich abgrenzen können Lehrkräfte aufgrund von

negativen der Gesundheit der am Begleitprozess beteiligten Personen, abträglichen Strategien oder aufgrund von

positiven Abgrenzungsstrategien, welche für die Lehrkraft und die Schüler/-innen eher gesundheitserhaltend sind.

Die Frage, welches positive und welches negative Abgrenzungsstrategien sind, kann an dieser Stelle nicht abschliessend behandelt werden. Lazarus kam zur Einsicht, dass „Ereignisse keine Bedeutung „an sich“ haben, sondern durch individuelle Bewertung positiv oder negativ werden“ (1991 nach Wentura in: Frey & Irle 2002 S. 107). Wichtig scheint deshalb, dass es zu einer intersubjektiven Konstruktion von *positiven* Abgrenzungsstrategien kommen könnte. Das heisst, dass sowohl Lehrkraft als auch Schüler/-innen das Agieren der Lehrkraft als ein *positives Abgrenzen* empfinden und beurteilen könnten. Beurteilen Schüler/-innen den Rückzug der Lehrkraft als negativ, die Lehrkraft selbst empfindet ihren Rückzug aber als positiv, kommt es zu *keiner intersubjektiven Passung* im Begleitprozess. Diese Nicht-Passung der Abgrenzungsstrategien der Lehrkraft kann ebenfalls Gegenstand der Begleitgespräche sein, ist aber schwer zugänglich.

³⁸ Die Suchbegriffe *Abgrenzung*, *Abgrenzen* (in Zusammenhang mit Lehrberuf) bringen weder im Onlinekatalog der Universitäten Bern, Basel oder Zürich brauchbare Resultate. (Für die Bedeutung der Abgrenzung in der Supervision, siehe: Hodel-Bühler 2002). Im Bereich der Psychohygiene für Lehrkräfte oder beim Bestimmen des Nähe-Distanzverhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen findet sich eher geeignete Literatur, die jedoch an dieser Stelle nicht angeführt werden kann.

Negative Strategien:

Negative Abgrenzungsstrategien sind Strategien, die sich aus Lehrer/-innen und/oder Schüler/-innensicht *negativ* auf den Begleitprozess auswirken und für Schüler/-innen oder Lehrkraft negative Folgen haben.

Ein Faktor, der sich im momentanen bezahlten Zeitgefäß (nach Unterrichtslektionen) negativ auf die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen auswirkt, ist der Zeitdruck. Dieser spielt eine wichtige Rolle dann, wenn Lehrkräfte sich von der Begleitung auffälliger Schüler/-innen in einem negativen Sinne abgrenzen. In einer deutschen Untersuchung, in welcher 82 Ärzte und 28 Nichtmediziner/-innen (Studierende und Berufstätige) befragt wurden, inwiefern sie sich der Förderung der psychischen Gesundheit der Bevölkerung widmen könnten, gaben die Befragten an, dass das Thema zwar von einer „hohen Wichtigkeit“ sei, dass man aber sich „zeitlich gesehen nicht in der Lage sieht“ eine entsprechende Kampagne der WHO zu unterstützen (Haisch & Gauss 2006, S. 41). Auch im Schullalltag kann der von den Lehrkräften wahrgenommene Zeitdruck dazu führen, dass sie zwar die Begleitung auffälliger Schüler/-innen als wichtig erachten, dafür aber nicht die notwendige Zeit aufbringen können oder wollen.

Lehrkräfte können sich auch von Schülern/Schülerinnen abgrenzen aufgrund von einem mangelnden Umgang mit den eigenen Emotionen. Die eigene Betroffenheit kann beispielsweise eine grosse Rolle dabei spielen, das Gespräch mit einem Schüler *nicht* zu suchen oder diesem aktiv aus dem Weg zu gehen. Schüler/-innen in schwierigen Lebenssituationen, die an Lehrkräfte treten, lösen unter Umständen auch bei diesen Emotionen aus, die von der eigenen Biographie und dem eigenen Erleben schwieriger Lebensphasen geprägt sind. Lehrkräfte, die beispielsweise in der eigenen Familie oder im Freundeskreis jemanden durch Magersucht und/oder Suizid verloren haben, sind von der Suizidgefährdung eines Schülers oder einer Schülerin unter Umständen anders betroffen als Lehrkräfte, welche keine Erfahrungen mit Suizid im eigenen Umfeld haben. (Erfahrung C.S. aus dem Schulalltag und dem Gespräch mit Kollegen/Kolleginnen).

Abgrenzungsstrategien anderer Art beschreiben Fenkart und Dürr-Krainz in ihrem Artikel „...alles, was der Fall ist.“ Professionalisierung von LehrerInnenarbeit durch Fallanalysen (in: Schratz, Thonhauser, J. 1996, S. 173-201). Sie stellen fest, dass im Schulbereich die Bereitschaft gross sei:

„sachliche und strukturelle Probleme als Probleme von Personen wahrzunehmen. Die Individualisierung von komplexeren, strukturellen Problemlagen ist in allen sozialen Systemen ein „*Mechanismus*“, der zur *kollektiven Entlastung (Trivialisierung, Entkomplizierung)* dient. Im Schulbereich ist das Phänomen verbreitet, dass die Individualisierung nicht dabei endet, dass Lehrende (oder Lernende, Anmerkung C.S.) eben Probleme „haben“, die Probleme werden auch sogleich als *therapeutisch zu behandelnde definiert*“ (a.a.O., S. 179f., Betonung C.S.).

Dabei geht es nicht nur sehr um die psychische Gesundheit der Schüler/-innen, sondern um die der Lehrkräfte. Eine *Entkomplizierung* oder *Trivialisierung* der Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen ist aber in meinem Sinne als eine Abgrenzung zu verstehen, die keine professionelle Begleitung derselben ermöglicht. Damit erfahren weder die Lehrkräfte, noch die Schüler/-innen die nötige Unterstützung und Entlastung. (Für wirksame Strategien der Entlastung für Lehrpersonen siehe: Klippert 2006). Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen wird mit Floskeln und Plattitüden geglättet, trivialisiert und schöngeredet, nicht zuletzt, um als Lehrkraft und Schule das eigene Können nicht in Frage zu stellen. Auch wenn

Schönreden positive Effekte zeigen kann und hilft, mit komplexen Situationen einfacher und schneller umzugehen, wird dadurch wenig Motivation erzielt, Veränderungsprozesse in Angriff zu nehmen. Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung untersucht diese Effekte. Ihre zentrale Annahme ist es, dass Menschen „grundsätzlich motiviert sind, ihr Selbstwertgefühl zu schützen, bzw. zu erhöhen“ (vgl. Dauenheimer, 1996). Daraus lässt sich folgern, dass Lerneffekte, die die Person der Lehrkraft infrage stellen und welche in Begleitprozessen notwendig wären, schwierig zu erzielen sind.

Positive Abgrenzungsstrategien

Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen müssen Lehrkräften positive Abgrenzungsstrategien zur Verfügung stehen, denn Schule und Lehrkräfte müssen darüber informieren können, wie weit ihr Engagement geht und wofür sie nicht zuständig sind. Anwenden könnte man die von Fenkart und Dürr-Kraniz genannten Analysegespräche (vergleiche dazu Altrichter/Posch 1990, S. 43, nach Fenkart & Dürkrantz, 1996)³⁹

- mit dem auffälligen Schüler/der auffälligen Schülerin
- mit einer Drittperson *über* den auffälligen Schüler/ die auffällige Schülerin und die Rolle der Lehrkraft/Schulleitung,

mit dem Ziel, dass „keine therapeutischen Effekte“ beabsichtigt sind, sondern, dass das Gespräch bei der Klärung einer „beruflichen“ Problemlage helfen soll. In diesem Gespräch gilt, dass jede/r die „Grenzen, wie weit man sich öffnen will, selbst zieht, dass aber der Diskussionsleiter oder die Diskussionsleiterin Gegensteuer gibt, wenn von einem „professionellen Handlungsproblem“ zu einer „individuell-psychologischen Fragestellung“ übergegangen wird (a.a.O.). Wichtig ist dabei zu sehen, dass die Person, die „ihr Problem“ klären möchte, ihren „Fall“ aus eigener Sicht darstellt. Die anderen Beteiligten stellen „ausschliesslich Fragen, um die Situation besser zu verstehen“. Zurückzuhalten sind „Ratschläge und Kritik“ (a.a.O., S: 178). Dazu gehört auch das Vermeiden von Suggestivfragen oder in Fragen verpackte Ratschläge. Die Klärung der Problemlage hilft dabei, die notwendigen Abgrenzungsstrategien für die Lehrkraft zu finden.

Erschwert wird das Finden dieser Abgrenzungsstrategien im Lehrberuf oft durch das „Zusammenspiel zwischen Fremd- und Selbstbild“ der Lehrkraft. Johannes Bastian und Arno Combe schreiben in ihrem Artikel Angriffe auf den Lehrberuf (in Pädagogik 3/03 auf <http://gew-hamburg.de/hlz/0604/typisch.pdf> am 14.08.2006, S.1-5), dass „Achtung“ trotz positiven Umfragewerten für Lehrkräfte am Arbeitsplatz „nicht erfahrbar sei“, denn ein „professionelles Selbstbewusstsein“ entwickle sich nicht „on the job“. Das Zusammenspiel eines „vermuteten negativen Selbstbildes“ und eines „negativen Selbstbildes“ mache in „besonderer Weise empfindlich“ gegenüber tatsächlichen oder vermuteten Angriffen im Schulalltag. Die Frage, die sich daraus stelle sei, wie sich der Verantwortungsbereich von Lehrerinnen und Lehrern „markieren“ lasse, denn in „regelmässiger Wiederkehr“ würden „soziale Probleme zu Vorwürfen „gegen die Schule“ umformuliert. Immer dann, wenn sich das „abweichende Verhalten“ von Kindern und Jugendlichen zuspitze, werden Lehrkräfte aufgrund „ihres Versagens“ angegriffen. So würden „komplexe soziale Probleme pädagogisiert, die nur zu einem kleinen Teil in der Reichweite schulpädagogischen Handelns liegen (a.a.O.). Die Lösung lässt sich nicht durch eine einseitige Auflösung des schulischen Spannungsfeldes finden, wie dies die Kontroverse zwischen Vertretern und Vertreterinnen einer „Sozialpädagogisierung“ der Lehrertätigkeit und ihren Gegnern und Gegnerinnen

³⁹ Die Autorinnen wenden diese Analysegespräche der Aktionsforschung nur auf die Arbeit mit Lehrkräften und nicht auf die Arbeit mit Schülern und Schülerinnen an.

fordern (Dazu zählen die Autoren, bsw. Giesecke 1997, nach a.a.O, S. 4), sondern Schule muss heute vielmehr ein Ort des „fachlichen“ und „sozialen“ Lernens sein.

In Bezug auf die Begleitung auffälliger Schüler/-innen bedeutet dies, dass Lehrkräfte sich durch eine sorgfältige Analyse der Begleitprozesse (dazu bietet beispielsweise die Aktionsforschung oder Handlungsforschung ein mögliches Instrumentarium), in denen sie stehen oder die sie initiieren wollen, ihrer Handlungsmöglichkeiten und ihrer *Grenzen* gewahr werden. Die Anerkennung der eigenen Grenzen begünstigt auch eine kompetentere und professionellere Handlungsfähigkeit. Andere Professionalisierungsstrategien, welche bei der Abgrenzung helfen, sind kooperative und dialogische Lernformen oder die Selbstevaluationen (vergleiche Messner & Reusser 2000 auf didac.unizh.ch am 14.08.2006)

Das Sich-Einbringen der Lehrkraft in einen Begleitprozess mit einem auffälligen Schüler/ einer auffälligen Schülerin kann nur dann stattfinden, wenn sich die Lehrkraft bewusst und gewollt auch wieder aus diesem lösen und dem betreffenden Schüler oder der betreffenden Schülerin die Grenzen des eigenen Engagement glaubhaft und ohne schlechtes Gewissen anhand geeigneter Kommunikationsstrategien darlegen kann. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Abgrenzungsstrategien bei der Professionalisierung der Begleitung auffälliger Schüler/-innen nötig sind. Diese dürfen aber nicht vorschnell dazu führen, dass die Schule und die Lehrkräfte keine oder ungenügende Verantwortung für die Begleitprozesse übernehmen.

1.2.6. Die Relevanz der Genderfrage

Das englische Wort „Gender“ bedeutet *Geschlecht* oder *Genus*. Der Relevanz der Genderfrage⁴⁰ kann neben den anderen theoretischen Aspekten im Rahmen dieser Arbeit nicht das ihr gebührende Gewicht gegeben werden. Es lohnte sich jedoch, die Begleitung auffälliger Schüler/-innen *ausschliesslich* unter dem Genderaspekt zu betrachten. Frauen und Geschlechterforschung in den Erziehungswissenschaften ist ein „sehr komplexes und nicht ganz einfaches Themenfeld“, insbesondere darum, weil benachbarte Theoriefelder der Soziologie und Psychologie miteinbezogen werden müssen (Rendtorff 2005, S. 29.) Ein weiteres Strukturproblem sind aber auch die *Begriffe*, mit denen die Frauen- und Geschlechterforschung arbeitet. Dazu gehört die Unterscheidung zwischen *gender*, sozialem Geschlecht und *sex*, biologischem Geschlecht. Gerade der Begriff „gender“ habe eine „Geschichte voller Missverständnisse und grundsätzlicher Widersprüche“ (a.a.O., S. 26). Die Uneinigkeit zwischen verschiedenen Positionen habe die Weiterentwicklung der Gender-Theorie in den letzten zehn Jahren verunmöglicht. Einzig gemeinsam sei allen Autorinnen die „Intention, nach der Bedeutung von Geschlecht für Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft zu fragen“. Dazu gehört, dass „seine Funktionsweise im Prozess gesellschaftlicher Entwicklungen“ erkannt würde (a.a.O., S. 26). Genauso versucht die Autorin im Rahmen der hier vorliegenden 18 Fallbeschreibungen der Bedeutung des Geschlechts bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen nachzugehen. Dabei spielen das soziale Handeln und die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülern und Schülerinnen eine zentrale Rolle. Die „geschlechtsspezifischen Ausformungen sozialen Handelns und Interagierens“ seien „bisher erst begrenzt untersucht worden und geraten deshalb kaum in einen wissenschaftlichen oder öffentlichen Diskurs (Gieseke 2000, S. 330).

Die Geschlechtszugehörigkeit wird allgemein anhand von drei Axiomen bestimmt:

1. Annahme der Konstanz. Wer heute als Frau in Erscheinung tritt, tritt morgen nicht als Mann auf.
2. Die Annahme der Naturhaftigkeit. Kriterien, an denen Geschlecht festgemacht sind, sind körperliche Merkmale.
3. Annahme der Dichotomizität. Es gibt nur eine polare Zugehörigkeit. Man ist entweder weiblich oder männlich (Hirschauer Stefan (1994), nach Faulstich-Wieland 2003, S.109)

Die drei Axiome gelten somit auch für die vorliegende Arbeit und grenzen das Thema rudimentär ein. An dieser Stelle kann auch keine abschliessende Übersicht gegeben werden über die männlichen und weiblichen Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz (siehe dazu Fend, 2000; Flammer & Alsaker 2002) oder die Interaktionsmuster, die auf weiblichen und männlichen *Identitäten* (siehe dazu Breger 2005, S. 47-65) oder *Sprache* (siehe dazu Hornscheidt 2005, S. 220-238; Weinbach, 2004, S.63-104) beruhen sollen.

Einzelne Studien schreiben Mädchen zu, ihre Probleme und Schwierigkeiten zu internalisieren und gegen sich selber zu richten, während Jungen ihre Probleme eher

⁴⁰ Neben der Relevanz der Genderfrage ist auch der Einfluss des sozio-ökonomischen Status (Lien et al.: 2002), sowie des kulturellen Hintergrundes (vgl. Cuffe 1995, S. 1536-1543) wichtig für die psychische Gesundheit von Jugendlichen. Nicht nur Mädchen und Jungen haben anders gelagerte Probleme hinsichtlich der psychischen Gesundheit, sondern auch Jugendliche unterschiedlichen sozio-ökonomischen und kulturellen Status. Beide Faktoren hängen mit dem Gesundheitsverhalten zusammen und können in dieser Arbeit nur am Rande beachtet werden.

externalisieren und durch unerwünschtes Verhalten und/oder Gewalttätigkeiten auffallen würden (Leadbeater 1995, S. 1-29) Auch der Umgang mit Konflikten, die sich in einem Begleitprozess ergeben können, wird von Mädchen und Jungen anders gehandhabt. Während Mädchen eher Prosozialität (gerechtes Verhalten) zeigen, reagieren Knaben eher mit aggressivem Verhalten oder mit Rückzug (Lindeman 1997, S. 339- 351) Mädchen könnten deshalb eher über ihre Probleme sprechen, während Jungen eher schweigen und sich weniger schnell Hilfe holen. Diesem Umstand ist im Begleitprozess Rechnung zu tragen, ein besonderes Augenmerk auf die Jungen ist aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen vonnöten.

Da die Rolle der Gymnasiallehrkraft im Mittelpunkt des Interesses steht, sind weibliche und männliche Entwicklungsverläufe und Interaktionsmuster in der Adoleszenz aber nur am Rande relevant. Es geht nicht darum zu untersuchen, ob und inwiefern männliche und weibliche Jugendliche unterschiedliche Krisen und Schwierigkeiten zu bewältigen haben, sondern es geht um die Frage, ob das Geschlecht der am Begleitprozess beteiligten Personen für diese relevant ist und ob es diese positiv, negativ oder neutral beeinflusst. In den Interviews interessiert deshalb insbesondere die Sicht der Befragten auf die Genderfrage und sich daraus ergebende Diskrepanzen zwischen den drei Gruppen Schüler/-innen, Lehrkräfte und Erziehungsberater/-innen. Die Relevanz der Genderfrage wird somit auf eine Hauptfrage eingeengt: *Spielt es eine Rolle, ob die Akteur oder Akteurinnen im Begleitprozess Frauen oder Männer sind?* Falls das Geschlecht der Lehrperson eine Rolle spielt, stellt sich die weiterführende Frage, auf was Lehrkräfte achten müssen, um einer positiven Bearbeitung der Genderfrage in der Praxis gerecht zu werden. Während sich eine Vielzahl empirischer Studien den Genderaspekten der Schüler/-innen widmen, gab es bis 1999 noch wenige Studien, welche untersuchten, welche „gender-related“ Einflüsse durch die Lehrkräfte bedingt wurden. Hopf und Hatzichristou sind in ihrer Studie⁴¹: *Teacher gender-related influences in Greek Schools* (1999, S. 1-18) zum Schluss gekommen, dass es sehr wohl Einflüsse der Lehrkräfte auf die Schüler/-innen gab, die genderbedingt sind. Die Autoren fanden insbesondere Unterschiede in Bezug auf das Selbstkonzept der Jugendlichen und forderten mehr Forschung in diesem Bereich. Dieser Forderung will die vorliegende Arbeit ansatzweise nachkommen.

⁴¹ Die Studie wurde in Griechenland durchgeführt, weil Griechenland eines der wenigen Länder war, welches ungefähr gleich viele Männer wie Frauen im Lehrberuf beschäftigte (Hopf & Hatzichristou 1999, S. 1).

1.3. Professionalisierungsstrategien für die institutionelle Ebene

Die institutionelle Ebene ist sowohl für die im Begleitprozess stehende Lehrkraft als auch für die betroffenen Schüler/-innen wichtig. Im Folgenden finden die nachstehenden vier Bereiche Beachtung, die für die Fragestellung relevant sind:

- a) Die Schule im Netzwerk
- b) Schulentwicklung am Gymnasium
- c) Wissensmanagement und Wissensorganisation
- d) Die Grenzen der Machbarkeit: Schulen als lernende Systeme

1.3.1. Die Schule im Netzwerk

Neuere Forschung, die sich dem *Netzwerk der Gesundheitsförderung* widmet und dabei insbesondere das Europäische Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen⁴² berücksichtigt, ist in der überarbeiteten Dissertation von Broesskamp-Stone, Ursel: *Assessing Networks for Health Promotion. Framework and Examples* (2004) diskutiert. Broesskamp-Stone schreibt, dass es auf der internationalen Ebene wenig Forschung gäbe, welche sich der Organisationsentwicklung und der *Zusammenarbeit verschiedener Organisationen* (interorganizational collaboration) im Netzwerk widme. Sie verzeichnet diesbezüglich auch eine Lücke in der Theoriebildung (a.a.O., S. 102). Dennoch identifiziert sie 5 Faktoren, welche über Erfolg oder Misserfolg der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organisationen entscheiden würden. Dazu zählt sie:

- Die Verteilung der Ressourcen. Dazu gehören Information, Prestige, Kontakte, Autorität, die die einzelnen Mitglieder der Organisationen besitzen.
- Payoffs oder Belohnung, die zu erwarten sind durch die Zusammenarbeit und die nicht erreicht würden ohne eine Zusammenarbeit.
- Die Präferenz eines Mitarbeiters oder einer Mitarbeiterin, mit jemand anderem zusammenzuarbeiten.
- „Rules of the Game“ oder wie in den verschiedenen Organisationen Entscheidungen getroffen werden.
- Der Kontext der Organisation, welche bezeichnet, wie weit die Verantwortlichkeiten ihrer Mitglieder bestimmt sind (O'Neill 1997 nach a.a.O., S. 102 f.).

Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen muss somit in den Schulentwicklungsprozessen allen 5 Faktoren Beachtung geschenkt werden.

Der Begriff Netzwerk wird in verschiedenen Wissenschaften (Mathematik, Politik, Ethnologie, Soziologie, Wirtschaft) unterschiedlich verwendet. Im Handwörterbuch zur Verwaltungsreform wird *Netzwerk* dem Begriff Governance zugeordnet:

„Governance hat sich in den letzten Jahren in der Politik- und Verwaltungsforschung zunehmend als Kontrast zum Reformleitbild von New Public Management (NPM) etabliert. [...] Governance hebt deshalb nicht wie NPM auf die internen administrativen Strukturen ab, sondern auf *interorganisatorische Netzwerke der Leistungserstellung und Problemlösung und auf die Verflechtung zwischen Verwaltungsebenen und Kernverwaltung und dem sich darum gruppierenden Umfeld*

⁴² Das European Network of Health Promoting Schools (ENHPS) wurde 1992 von der WHO und zwei anderen gesundheitsfördernden Organisationen ins Leben gerufen (Broesskamp-Stone 2004, S. 248).

staatlicher und halbstaatlicher Organisationen (Schulen, Universitäten, Spitäler und Beratungsstellen, Anmerkung der Autorin). [...] Statt Markt und Hierarchie werden beim Governance Konzept *enthierarchisierte Netzwerke* betont. [...] Governance distanziert sich von den ökonomischen Austauschbeziehungen von Public Management und setzt statt *kurzfristiger Kontakte auf langfristige gesellschaftliche Kooperation*. Statt *Output einzelner Organisationen ist das Ziel der Outcome vernetzter Akteure*. Governance will [...] eine Organisation der Interaktion zwischen Staat, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Individuum“ (Voigt & Walkenhaus 2006, S. 165f.).

Für die Begleitung der auffälligen Schüler/-innen liesse sich also sagen, dass es für die Problemlösung ein „interorganisatorisches Netzwerk“ braucht, welches „enthierarchisiert“ ist. In Bezug auf das Thema heisst das, dass sich sowohl Schüler/-innen als auch Lehrkräfte, Schulleiter/-innen, Dozierende an den Universitäten und Mitarbeiter/-innen der Beratungsstelle oder Ärzte/-innen als Lernende verstehen, damit statt „kurzfristiger Kontakte“ eine „langfristige gesellschaftliche Kooperation“ stattfinden kann mit dem Ziel, auffällige Schüler/-innen als „Outcome vernetzter Akteure und Akteurinnen“ zu betrachten. Der Vergleich hinkt insofern, als Schüler/-innen nicht *Outcome* sondern *Menschen*, insbesondere Männer und Frauen sind. Dennoch sollte analog zur Zusammenarbeit im Netzwerk des Governance Prinzips die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen erfolgen. Damit könnten Schulen durch die gesellschaftlichen Veränderungen zum Wandel⁴³ gezwungen sein, bei dem

„der status quo“ sich schneller auflöst, als es die lange Dauer des alten Systems der Bildung erahnen lässt (und) [...] andere Aufgaben übernehmen muss, vor allem solche, [...] des *Schutzes vor den gesellschaftlichen Risiken, wobei die Paradoxie entsteht, dass die Schule vor Risiken schützen soll, die die Gesellschaft in Kauf nimmt*“ (Oelkers 1992, S. 21).

Und was die Gesellschaft in Kauf nimmt, könnte der Einfachheit halber auch die Schule in Kauf nehmen, denn die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist mit personellem und zeitlichem Aufwand verbunden und erfordert eine hohe Motivation aller an den Begleitungsprozessen Beteiligten. Die Frage stellt sich deshalb nach dem Wert der Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen für die einzelne Lehrkraft und die Schule als Institution.

Jugendliche werden nämlich *nicht nur* von Institutionen, sondern vor allem von Männern und Frauen betreut, welche für diese Institutionen arbeiten. Somit zeigen sich folgende Schwierigkeiten: Die Arbeit an einem guten Netzwerk ist einerseits *ständig* zu leisten und dient andererseits im Regelfall dazu, ein *eigenes* Netzwerk aufzubauen, welches oft nach einer eigenen persönlichen Zielformulierung aufgebaut wird. Beides ist bei der Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen erschwert. Oft begleiten Lehrkräfte und Schulleiter/-innen die Schüler/-innen nicht *ständig*, noch dient das Netzwerk, welches die SMASH Studie fordert, der einzelnen Lehrkraft. Damit ist es also auch kein der Lehrkraft *eigenes* Netzwerk. Das Netzwerk dient der „Betreuung von betroffenen Jugendlichen. Die *Motivation der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen*, daran zu bauen, dürfte also eher gering sein, ist aber für eine erfolgreiche *institutionelle* Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen entscheidend. Hier möchte diese Arbeit einen integrierenden Ansatz liefern. Das

⁴³ Sollten diese zu erwartenden Zukunftsszenarien, wovon das Übernehmen des Schutzes vor gesellschaftlichen Risiken nur eines ist, jedoch vermieden werden, hat die Bildungspolitik „einen Handlungsbedarf, der weit über das hinausgeht, was bislang darunter verstanden wird“ (Oelkers 1992, S. 21).

Netzwerk, welches die Betreuung der betroffenen Jugendlichen sichern soll, muss auch, - um die Worte der SMASH Autoren/-innen zu verwenden - die *Betreuung der betroffenen Lehrkräfte und Schulleiter/-innen* sicherstellen, damit diese das Netzwerk als *eigenes* Netzwerk anerkennen, an dem sie aktiv mitbauen und mitknüpfen helfen. Gelingt dies nicht und sehen Lehrkräfte die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen einfach als weitere *Dienstleistung*, die es zum gleichen Lohn *nun auch noch* zu erbringen gilt, kann das Netz reißen.

1.3.2. Schulentwicklung am Gymnasium

1.3.2.1. Was ist Schulentwicklung?

Eine institutionelle Professionalisierung der Begleitung auffälliger Schüler/-innen kann über die Schulentwicklung erfolgen. Schulentwicklung wird im *Manual für Schulentwicklung* so beschrieben:

„Alle Schulen entwickeln sich, weil sich das Umfeld, die Schüler und die Lernanforderungen ändern. Wenn wir von Schulentwicklung sprechen, meinen wir etwas mehr, nämlich die Weiterentwicklung von Schule und zwar die *systematische*“ (Lindau-Bank 1999, S. 13)

Schulentwicklung muss als „ein Prozess“ aufgefasst werden, welcher nicht „irgendwann ein Ende hat“, sondern dieser ist als „Daueraufgabe“ zu verstehen. In der Literatur gäbe es dazu verschiedene Begriffe. Dazu gehört die „lernende Schule“; die „Problem-löse Schule“, die „autonome Schule“, die Selbst-reflexive Schule“ oder die „offene Schule“. Für Lindau-Bank zählen weniger die Begriffe als vielmehr, dass sich eine Schule nur entwickeln kann:

„wenn die Lehrerinnen und Lehrer, Schüler und Schülerinnen offen für Neues sind und lernen, ihre Probleme zu lösen, über ihr Handeln nachzudenken. Inhalte und Ziele der Schulentwicklung können nicht allein angeordnet werden, sondern müssen ermöglicht werden“ (a.a.O., S. 14)

Genau dies gilt für die professionelle Reflexion von Begleitprozessen auffälliger Schüler/-innen, denn die auffälligen Schüler/-innen und Lehrkräfte müssen gemeinsam lernen „ihre Probleme“ zu lösen und über ihr „Handeln“ nachzudenken. Schulentwicklung ist damit als „Trias von personaler Entwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung zu verstehen (a.a.O., S. 14). Die hier vorliegende Arbeit widmet sich ausschliesslich der personalen Entwicklung (individuelle) Ebene und der Organisationsentwicklung (institutionelle Ebene). Ein Teilziel dieser Arbeit ist es, Perspektiven zu liefern für eine Schulentwicklung, die sich als „interne Öffentlichkeitsarbeit“ an den Gymnasien versteht. Diese soll mithelfen, die nötigen *Strategien* im Schulentwicklungsprozess festzulegen, die notwendig sind für die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen. Im Handwörterbuch zur Verwaltungsreform heisst es zur internen Öffentlichkeitsarbeit:

„„Public Relations“ begins at home“ [...]. Die Frage des Ausweises einer eigenständigen, von denen der allg. für die Realisierung von Organisationsprozessen notwendigen internen Kommunikation *abzugrenzenden* Funktion interner Öffentlichkeitsarbeit, die eher die *sozio-emotional verankerten Optimierungspotenziale* in der Mitarbeiterschaft bedient bzw. ausschöpft, bildet dabei einen noch nicht ausreichend beleuchteten Teil des aktuellen Diskurs“ (Voigt & Walkenhaus, 2006, S.227, Betonung C.S.)

Für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen gilt es, nicht nur eine „notwendige interne Kommunikation“ im Rahmen der Schulentwicklung aufzubauen, sondern auch den „sozio-emotionalen Optimierungspotenzialen“ der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen Rechnung zu tragen. Dabei ist zu beachten, dass Mitarbeitermotivation in „Zeiten des Wandels“ schwierig ist. Gut überlegte Strategien für die Schulentwicklung sind darum notwendig, wenn es um die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen geht. Insbesondere dem Widerstand, der sich daraus ergibt, ist Beachtung zu schenken. Wenn es um die grundsätzlichen Ziele einer Schule und ihrer Aktivitäten geht, sind der *Strategie-, der Struktur- und der Kulturwandel* entscheidend (Thom & Ritz 2006, S. 5)

1.3.2.2. Strategie-, Struktur- und Kulturwandel in der Schulentwicklung

Besteht keine klare *Strategie* hinsichtlich der Begleitung auffälliger Schüler/-innen, sind die dafür notwendigen organisatorischen *Strukturen* nicht vorhanden oder gibt es keine dementsprechende *Kultur an einem Gymnasium*, ist ein Wandel notwendig. Soll die professionelle Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen ein bewusstes Thema der Schulentwicklung an Schweizer Gymnasien werden und nicht dem zufälligen Engagement einzelner Lehrkräfte oder Schulleiter/-innen überlassen sein, so stellen sich Fragen nach der Veränderung der organisatorischen Regeln, der Verantwortlichkeiten, der Arbeitsabläufe, der Steuerungs- und Kontrollinstrumente.

Ausführlicher schreiben dazu Ritz und Thom über den *Strategiewandel* im öffentlichen Sektor, zu welchem Gymnasien gehören, dass hier vorab zwei Probleme zu beachten sind:

- „Öffentliche Institutionen haben selten eine voll ausgeprägte strategische Führung oder (als Teil davon) strategische Zielsetzungen. Der gesetzesgetreue Vollzug von Verwaltungstätigkeiten steht im Vordergrund.
- Die eigenständige Veränderung und Neuausrichtung der Verwaltungsziele war bis anhin aufgrund einer input- und ressourcenorientierten Sicht des Verwaltungshandelns nicht erforderlich“ (Thom & Ritz 2000, S. 76).

Die Frage stellt sich also danach, was „strategische Führung“ in der öffentlichen Verwaltung und an Gymnasien bedeutet. Thom und Ritz definieren diese als „ein *zielorientiertes Lenken von sozialen Systemen*“ und identifizieren dafür die folgenden relevanten Merkmale (vgl. Bichsel 1994, nach a.a.O., S. 122ff., Betonung C.S.):

- **Doing the right things**
„Strategische Führung“ fokussiert sich auf die „Zielerreichung staatlichen Handelns“ und somit auf die „resultierenden Wirkungen von Verwaltungstätigkeiten“. Für den Aufbau und die Sicherung von langfristigen Erfolgspotenzialen einer Institution müssen die künftig „wegweisenden Aktionsfelder“ bearbeitet und das „Zielsystem regelmässig in Frage gestellt“ werden (a.a.O., S. 122ff.). Verändert sich die Positionierung des Gymnasiums in der Leistungsgesellschaft, so müssen andere Aktionsfelder bearbeitet werden. Dazu gehört die Mental Health Promotion am Gymnasium.
- **Früherkennung von Chancen, Risiken und Potenzialen**
„Strategische Führung versucht, künftige Entwicklungen, die für die Institution von Bedeutung sein können, zu erkennen, zu evaluieren sowie in die Zielbildung und Planung einzubeziehen“. Die „Früherkennung von Signalen im Umsystem der

Organisation“ muss mittels „Methoden der Frühaufklärung“ angegangen werden (Vgl. Kühn 1980a und Kühn 1980b nach a.a.O., S.122f.) Zudem ist es wichtig, die nötige Kapazität zur Verfügung zu haben, sodass sich „die strategischen Ziele und Massnahmen je nach Situation verändern,“ lassen (Thom & Ritz 2006, S. 54f.) Insbesondere für die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen ist diese Flexibilität gefragt.

- Auseinandersetzung mit unvollständigen und schlecht-definierten Problemfeldern. Strategische Entscheidungen stützen sich immer auf Annahmen über *zukünftige Entwicklungen* und können die Problemstellung nicht abschliessend umfassen. Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist weder empirisch, noch theoretisch in der Schweiz wirklich erforscht und belegt.

Aufgrund dieser Merkmale wird klar, dass strategische Führung ohne „längerfristige Perspektive“ nicht möglich ist. Strategische Entscheide bedürfen bestmöglicher Annahmen über die *Zukunftsentwicklung einer Institution und ihrer Umsysteme*. Hier liegt aber ein Problem der Führung im öffentlichen Sektor, denn dieses Merkmal strategischer Führung widerspricht oft der geltenden politischen Kultur:

„Folglich stellt sich die Frage, ob denn nun strategische Führung für den öffentlichen Sektor überhaupt sinnvoll und erreichbar sein kann. *Strategische Führung setzt sich mit der Art, Richtung, dem Zweck und den Zielen einer Institution auseinander. Die Aufgabe derjenigen, die sich mit diesen Fragen im öffentlichen Sektor befassen, besteht darin, die staatliche Organisation so in ihre Umwelt einzugliedern, dass ihre Erfolgspotenziale gesichert und ausgebaut werden können* (Norbert Thom & Ritz, Adrian: Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor, Wiesbaden 2000, S. 77). [...] Wir gehen davon aus, dass das oberste Ziel des Staates und der öffentlichen Verwaltung darin *besteht das Wohl der Gesellschaft zu optimieren*“ (Thom & Ritz 2000, S.78, Betonung C.S.).

Das Wohl der auffälligen Schüler/-innen und das der sie begleitenden Lehrkräfte zu optimieren sollte somit auch Aufgabe der Bildungspolitik und der von ihr beauftragten Entscheidungsträger/-innen sein. Aus der Korrespondenz mit den Schulleitern und Schulleiterinnen (siehe Anhang) geht hervor, dass an vielen Gymnasien die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ein „heisses Eisen“ ist, welches nicht gerne geschmiedet wird. Der Umgang mit bereits bestehendem (Erfahrungs-) Wissen über die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen ist für die einzelne Stammschule, das einzelne Gymnasium aber entscheidend.

Dabei ist das wichtig, was für den Kulturwandel allgemein gilt: Es ist ein „Lernprozess der beteiligten Individuen und damit verbunden der betroffenen staatlichen Institution durch eine gezielte Veränderung der Motivations- und Qualifikationskomponenten“. Der Kulturwandel trägt „zu erhöhter Innovationsfähigkeit“ auf „allen Ebenen des Reformprozesses“ bei, denn „nur eine wandlungsfähige und für Innovationen offene Kultur gelangt zu Strategien, die wirkungsvolles staatliches Handeln langfristig sichern“. (a.a.O., S. 92). Schulentwicklung richtet sich somit auf eine Veränderung der „Motivations- und Qualifikationskomponenten“ aus.

Dabei gilt es nach Thom & Ritz zu beachten, dass der „Kulturwandel im öffentlichen Sektor“ nur „dann erfolgreich sein, wenn die kulturprägenden Verantwortungsträger (politische Spitze, oberste Führungskräfte) auf der Basis bisheriger Kulturelemente neue Werte und

handlungsleitende Konzepte entwickeln, die den zukünftigen Aufgaben der staatlichen Institutionen und deren Umsystemveränderung Rechnung tragen“ (S. 96). Bestehen an Gymnasien keine bezahlten Zeitgefässe, werden die Begleitprozesse schwerlich professionalisiert werden. Das Umfeld, in dem die Begleitung auffälliger Schüler/-innen stattfinden soll, ist nicht zu unterschätzen. Schnyder konstatiert in der Schweiz in den vergangenen 30 Jahren, dass die “Angebote von Projekten, Aktionen und Programmen in der Prävention zugenommen haben“ (vgl. Schnyder in: Perrig-Chiello & Höpflinger 2003, S. 205) Trotzdem stehen für die Vorbeugung von Störungen und Krankheiten immer noch deutlich weniger Finanzen und Ressourcen zur Verfügung als für deren Behandlung. Nachhaltige Veränderungen setzten politisches Handeln voraus, insbesondere im Bereich der Jugend- und Familienpolitik“ (a.a.O., S. 205)

Aber auch ein Wandel der Strukturen ist vonnöten. Schnyder erachtet es als „wichtig, dass die Schule Projekte entwickeln kann, die ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechen. Mit Ausnahme der schulischen Mediation, der Schulmedizin, der Einsätze von Organisationen in der Suchtbekämpfung, Aidsprävention, des „peacemaker“ und des Programms Gesundheitserziehung“ stellt er aber eine „fast chaotische Vielfalt von Präventionsprogrammen fest (a.a.O., S. 210) Schnyder konstatiert, dass den Verantwortlichen meistens der „Überblick“ fehlt „über die verschiedenen Angebote und die Beurteilung über den Wert des Angebotenen. Äusserst selten werden präventive Aktionen evaluiert. Oft kommt es zu Fragebogenaktionen, die Auskunft über die Teilnehmer und ihre Beurteilung geben. Bei einzelnen Projekten wird der Wissensstand vor und nach der Durchführung eines Projektes festgehalten, verglichen und kommentiert. Für eine Evaluation der Wirkung dieser Programme auf das Verhalten oder die Gesundheit der jungen Menschen fehlen die Zeit, die Gelder und vielfach auch die nötige Fachkompetenz.“ (a.a.O., S. 210)

„Das Hauptproblem besteht jedoch darin, dass in unserem Lande auf Bundesebene Parallelorganisationen geschaffen wurden, die ohne genügende Abstimmung mit den Kantonen ihre eigene Präventionspolitik entwickeln“ (a.a.O., S. 210). Eine Entflechtung wäre nach Ansicht Schnyder's nötig:

„Die Schule wird zunehmend beauftragt, im Bereiche der Prävention einen wichtigen Beitrag zu leisten. Dies hat auf der Ebene der Schulfachleute zu einer teilweise unbefriedigenden Situation geführt. Namentlich erschwerten nachfolgende Einwirkungen eine gute präventive Arbeit im Schulbereich:

- Lehrpersonen sind heute zusätzlich zu ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag mit einer erheblichen Mehrbelastung stark gefordert ([...] Probleme mit den Schülern auf der normativen Achse)
- Lehrpersonen sind für die Mitarbeit oder die Übernahme von Präventionsprojekten nur *ungenügend ausgebildet*.
- Fehlen eines klassenübergreifenden Programms für die Gesundheitserziehung in der Schule
- Ungenügend fachliche Unterstützung der Lehrpersonen bei der Durchführung von Präventionsprogrammen in der Schule
- Ein klarer Präventionsauftrag an die Schule und die Festlegung der zu behandelnden Themen fehlt [...]
- Regelmässige Zeiteinheiten in der Stundentafel, welche es den Lehrpersonen erlaubt, die präventiven Ziele mit Konstanz zu verfolgen (a.a.O. S. 210f.).

Werden für diese strukturellen Probleme keine Lösungen gefunden, wird die Professionalisierung der Begleitung auffälliger Schüler/-innen nach wie vor zufällig und vom Engagement der Einzelschule und der an ihr agierenden Schulleitung und Lehrkräfte abhängig sein.

1.3.2.3. Wissensmanagement und Wissensorganisation in der Schulentwicklung

An keiner Schule beginnt die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen bei Null. Vielmehr gilt es, bestehende Abläufe zu analysieren und zu optimieren. Auffällige Schüler/-innen werden bereits sehr effektiv und professionell begleitet (siehe u.a. Interviews 13, 15, 17, 18). Die durch meine Interviews erhobene Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen erfolgt aber an gewissen Schulen eher zufällig und ist von dem *persönlichen Engagement und den Zeitressourcen der begleitenden Lehrkraft und/ oder des Schulleiters oder der Schulleiterin* abhängig (vergleiche dazu insbesondere Interview Nr. 8 sowie Interview Nr. 6). Ein professionellerer Zugang zum Thema liesse sich über die *Wissensorganisation an einer Schule* finden. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, ob es in einem Kollegium gelingt, eine Kommunikationskultur zu etablieren, welche für die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen förderlich ist und ob sich die Schule diesbezüglich als lernende Schule zu begreift.

Den Begriff, Wissensmanagement definiert Fredmund Malik in seinem Buch: Gefährliche Managementwörter - und warum man sie vermeiden sollte - wie folgt:

„Es ist etwas leiser geworden um eines der schillerndsten Modewörter der New Economy: „Wissensmanagement“. Das heisst aber keineswegs, dass es aus der Mode gekommen wäre. Nur wenige Führungskräfte dürften den Mut haben, öffentlich zuzugeben, dass sie - wie vermutlich 99 % aller Manager - nichts davon verstehen oder an der Brauchbarkeit der gemachten Vorschläge zweifeln. Es ist einmal mehr ein Tummelplatz für IT-Spezialisten, Berater und Trainer entstanden, die damit ihre eigene Existenz zu rechtfertigen versuchen, ohne dafür Verantwortung und Aufwand tragen zu müssen. [...] Es ist hilfreich, wenn Dokumente, wie auch immer sie heissen mögen, besser und übersichtlicher verwaltet werden [...] Dies sind neue und besser Formen der Archivierung und des Wiederfindens, aber längst kein Wissensmanagement“ (Malik 2004, S: 62).

Wissen, so Malik habe nichts mit Computern und IT, sondern mit „Gehirnen“ und mit „Verstand und Vernunft“ zu tun. Seinen Sitz habe es zwischen „zwei Ohren und nicht zwischen zwei Modems“. Malik schreibt, durch den Gebrauch des Begriffs „managen“ lasse sich etwa soviel gewinnen, wie wenn man das „Kochen“ als „Food Management“ oder die Aufführung einer Symphonie als „Sound Management“ bezeichnen würde. Die Problemstellung an und für sich ist nach Malik bereits falsch, denn Wissen lasse sich „nicht managen“. Die Disziplinen, welche sich am meisten mit „Wissensmanagement“ beschäftigen, seien die „Pädagogik, die Lern- und Kognitionspsychologie, die Neurowissenschaften, die Kybernetik und Teile der Philosophie“. Diese würden in den Diskussionen über Wissensmanagement aber am wenigsten beachtet“ (Malik 2004, S. 62-64):

„Was man managen kann und muss, ist nicht Wissen, sondern erstens das Arbeiten mit Wissen und zweitens die Personen, die das tun, nämlich die Wissensarbeiter“ (Malik 2004, S.65).

Wissensarbeiter sind für Gymnasien in Bezug auf die Begleitung der auffälligen Schüler/-innen also die Lehrkräfte, die Schulleiter/-innen und die Schüler/-innen, sowie die Lehrpersonen Ausbilder/-innen. Diese Unterscheidung in Wissensarbeit und Wissensarbeiter ist essentiell, denn Wissen ist sehr wohl die „wichtigste Ressource einer entwickelten Wirtschaft“ und nur wem es gelingt, *über* „Daten- Informations- und Dokumentenmanagement hinauskommen“, kann als Schule die auffälligen Schüler/-innen wirklich professionell begleiten. Entscheidend dafür sind nach Malik nicht „Computer“, sondern „spezielle Anordnungen der zwischenmenschlichen Kommunikation, also Kommunikationssysteme“ (a.a.O.).

Dabei ist einleuchtend, dass Wissensorganisation mit verschiedenen Generationen, Rollenbildern und Einstellungen an einem Gymnasium zusammenhängt. Wie genau dieser Zusammenhang zu definieren ist, kann an dieser Stelle nicht abschliessend beantwortet werden. Ron Zemke identifiziert den Umgang mit der *Generationen kreativität* als neue Herausforderung:

„Sie wird durch den Zusammenprall von Werten, Ambitionen, Ansichten, Einstellungen und demografischen Gegebenheiten unterschiedlicher Generationen verursacht. Am modernen Arbeitsplatz herrscht ein Gewirr gegensätzlicher Stimmen, Ansichten und Lernstile“ [...] (Zemke 2005, S.83-89)

Soll die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen in einem Kollegium gelingen:

- Müssen „Die Unterschiede zwischen den Beschäftigten“ akzeptiert werden.
- Muss der „Führungsstil der Heterogenität der Belegschaft“ gerecht werden.
- Müssen „Kompetenz und Eigeninitiative“ respektiert werden

„Unterschiede sollten als Stärken“ gewertet, beachtet und wertgeschätzt werden. Dazu gehört, aus der „Erfahrung von gestern lernen, den Druck, die Konflikte und Bedürfnisse von heute verstehen“ und glauben, dass „es morgen schon wieder ganz anders ist“ (a.a.O.). In Bezug auf die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen würde es also in der Schulentwicklung an einem Gymnasium genau das zu verwirklichen gelten.

Die lernende Organisation und die lernende Schule können aber nicht einfach erzeugt werden. Edward Gordon, schreibt in seinem Kapitel über die Fallen der Wissensorganisation in der Privatwirtschaft, dass die „lernenden Organisationen“ Schiffbruch erlitten hätten, weil es keine Beziehung zwischen der Gewinnsituation und den Investitionen in das Humankapital gab und weil viele übliche Schulungen die „*jüngsten Erkenntnisse in der Vermittlung von wichtigen Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten*“ *nicht berücksichtigen* (Gordon 2005, S. 175-182), was einseitig voraussetzt dass das Neue *besser* wirkt als das alte und suggeriert, das Lernen in Organisationen könne durch Schulung oder Weiterbildung *tatsächlich* gelingen.

Auf der Suche nach einem *sinnvollen theoretischen Zugang* zu meinem Thema, das mir tabubesetzt schien und welches in Bezug auf Organisationsentwicklung einen brauchbaren Ansatz liefert, bin ich auf *The Knowledge Creating Company* von Nonaka, Ikujiro und Takeuchi, Hirotaka (1995) gestossen, deren Theorie der Wissensproduktion dieser Arbeit einen geeigneten theoretischen Rahmen verleiht. Auch wenn der Modebegriff *Wissensorganisation* an sich passé ist, so lohnt sich im Rahmen der geforderten

Professionalisierung der Schulstrukturen (vgl. Oelkers 2003⁴⁴, S. 125) ein Blick über den Zaun zu den Wirtschaftswissenschaften allemal. Die beiden japanischen Autoren geben in ihrem Buch eine kurze Übersicht über die Management- und Organisationstheorien⁴⁵ bis 1995, die hier keine weitere Beachtung findet. Auf dem Weg zu einer neuen Synthese (Toward a New Synthesis, S. 43-49) zitieren Nonaka und Takeuchi Peter Drucker, der bereits 1960 den Begriff „knowledge work“ erfand und in seinem Buch Post-Capitalist Society, welches 1993 erschien und die Knowledge Society als die Gesellschaft der Zukunft prognostiziert. Drucker schlägt vor:

„that one of the most important challenges for every organisation in the knowledge society is to build systematic practices for managing a self-transformation“ (Nonaka & Takeuchi 1995, S. 43).

„The organisation (also die Schulen und die Pädagogischen Hochschulen) have to be prepared to abandon knowledge that has become obsolete and learn to create things through (1) continuing improvement of every activity; (2) development of new applications from its own successes; and (3) a continuous innovation as an organized process (Drucker 1993, nach Nonaka & Takeuchi 1995, S. 43).

Nonaka und Takeuchi schreiben über den Ansatz der lernenden Organisationen folgendes:

„It is widely agreed that learning consists of two kinds of activity. The first kind of learning is obtaining know-how in order to solve specific problems based upon existing premises. (single-loop learning) The second kind of learning is establishing new premises (i.e. paradigms, schemata, mental models, or perspectives) to override the existing ones (double-loop learning) (Nonaka & Takeuchi 1995, S. 44).

Die vorliegende Arbeit versteht sich somit klar als zweite Art des Lernens, also als double-loop Learning. Die pädagogischen Aufgaben *Vernetzen mit Beratungsstellen*⁴⁶ und die Professionalisierung der Begleitprozesse lassen sich nicht *ausschliesslich* durch eine fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Ausbildung wahrnehmen, wie sie momentan an den Pädagogischen Hochschulen weitgehend angeboten werden. Innerhalb der Führungsstrukturen an Gymnasien müssen die Professionalisierungsstrategien laufend aufgebaut, ausgehandelt, überprüft und angepasst werden. Dabei spielt das Erfahrungswissen *aller* an den Begleitprozessen Beteiligter eine entscheidende Rolle.

⁴⁴ Oelkers nennt dazu fünf Aspekte für die Professionalisierung des Lehrberufs, welche massgebend sein könnten: 1. Entwicklung nach Zielen und Bilanzen, 2. Flexibilisierung der Zeiten, 3. Diskursive Kollegialität, 4. Internes Controlling, 5. Veränderung von *Schulaufsicht* in *Schulentwicklung* (Oelkers 2003, S. 125-132). Eine professionelle Schülerrolle ist nach Oelkers an mindestens 6 Bedingungen gebunden (siehe dazu S. 132-135). (Vergleiche dazu Kapitel 3, Lehrer/-innenrechte und -pflichten sowie Schüler/-innenrechte und -pflichten)

⁴⁵ Dazu gehört zum Beispiel Das Garbage Can Model, which „noted the role of ambiguity or disorder in the organization, but contains no valid insight on the learning that takes place among individuals and organizations (Nonaka & Takeuchi 1995, S. 39). Die Science of Business Strategy kritisieren die Autoren wie folgt: „First, the science of business strategy is not able to deal with questions of value and belief and has precluded the possibility of the creation of knowledge or vision from its theoretical domain [...] Second, the science of strategy presupposes the top-down style of management, in which only top management is assumed to think or manipulate existing explicit knowledge. A huge amount of tacit knowledge held by all other organizational members tends to be unutilized. Third, prevailing strategic management concepts do not pay due attention to the role of knowledge as a source of competitiveness (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 41).

⁴⁶ (vergleiche dazu www.PHBern.ch, am 20. April 2006. Auf der Website der PHBern wird diese Aufgabe genannt als Bestandteil des Lehrberufs am Gymnasium.

Entscheidend dabei ist die Rolle der Schulleitung. Senge (1990 nach Nonaka & Takeuchi 1995, S. 44) identifiziert für die Führungspersonen von lernenden Organisationen folgende zentrale Tätigkeiten, welche wichtig sind um den „learning disabilities“ beizukommen, an denen viele Organisationen leiden:

1. Systemisches Denken annehmen (vgl. Nonaka & Takeuchi 1995, S. 44). Das heisst beispielsweise, dass nicht der Schüler oder die Schülerin als Problem oder Bedrohung wahrgenommen wird, sondern er/sie wird als Teil eines nicht oder schlecht funktionierenden Systems wahrgenommen, das es in gemeinsamer Arbeit zu verbessern gilt. Eine einseitige Pathologisierung des begleiteten Schülers oder Schülerin wird vermieden und der Anteil der Schule am Funktionieren des Systems ernst genommen und regelmässig reflektiert.
2. Das eigene Leben in den Griff bekommen („encourage personal mastery of their own lives“)(vgl. Nonaka & Takeuchi 1995, S. 44) Schulleiter/-innen wie Lehrkräfte haben das eigene Leben im Griff und können schwierige Situationen in Angriff nehmen.
3. Die bestehenden mentalen Modelle grundlegend herausfordern (vgl. Nonaka & Takeuchi 1995, S. 44). Dazu gehört beispielsweise das Modell der Gymnasiallehrkraft, die analog der fachwissenschaftlich und methodisch-didaktischen Ausbildung den Schülern und Schülerinnen „Wissen“ über „ein Methodenrepertoire“ vermittelt.
4. Eine gemeinsame Vision entwickeln („build a shared vision“) (vgl. Nonaka & Takeuchi 1995, S. 44). Die Schule verfügt über ein allgemein und in der Praxis anerkanntes Konzept und/oder Leitsätze, die den Rahmen der schulischen Begleitung auffälliger Schüler/-innen durch die Institution thematisieren und/oder Grenzen, Chancen und Möglichkeiten aufzeigen. Rhetorische Floskeln werden dabei genauso entlarvt und vermieden wie pfannenfertige Rezeptformeln.
5. Das Lernen im Team, dazu gehört das Lernen in einem Lehrpersonenkollegium, vereinfachen und ermöglichen (facilitate „team learning“) (vgl. Nonaka & Takeuchi 1995, S. 44). Das gemeinsame Lernen und das Anerkennen von Schwierigkeiten, für die individuell zugeschnittene und passenden Lösungen notwendig sind, stehen im Vordergrund. Stärken und Schwächen aller am Prozess Beteiligten sind anerkannte Lernfelder und werden gleichwertig als Chancen erkannt und genutzt. Individuelle Grenzen aller am Prozess Beteiligten werden in Offenheit und mit Respekt gegenseitig anerkannt. Das Lernen an Schwierigkeiten wird ermöglicht und allfällige damit verbundene Schmerzen aller am Prozess beteiligten Personen zugelassen und aufgefangen.

Nonaka und Takeuchi betonen, dass in einer lernenden Organisation die Akteure und Akteurinnen ihre Realität selber herstellen und für die Probleme, die sie zu bewältigen haben, zuständig sind. In Bezug auf die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen heisst das nichts anderes, als dass jeder am System Beteiligte selbst entscheiden kann, ob er dies zu einem Lernfeld für sich und seine Gruppe oder seine Organisation machen will. Mit den eigenen Gedanken zum Thema sollte man aber so oder so nicht alleine bleiben. Oelkers schreibt dazu:

„Controlling, in welcher Form es auch immer realisiert werden mag, macht nur Sinn, wenn *Stärken und Schwächen* bilanziert werden. Es ist schwach, bei sich lediglich Stärken zu vermuten, doch das Kollegialitätsgebot legt nahe, genau diese Illusion zu nähren. *Man muss sich gutreden*, Schwächen wären so nur bei anderen vorhanden. Aber eine diskursive Kollegialität muss im Stande sein, eigene Schwächen zu benennen und Strategien zu entwickeln, um sie zu beheben. Das setzt

Selbstevaluationen voraus oder im Weiteren interne Formen von Kontrolle, zugleich jedoch den Blick von aussen, weil viele Probleme intern entweder gar nicht oder nur um den Preis hoher Verstimmungen thematisiert werden können“ (Oelkers 2003, S. 126).

Das Reden über die eigenen Schwächen sowie Selbst- und Fremdevaluation als mögliche Instrumente sind umso wichtiger, als dass es sich nach Ansicht von Nonaka und Takeuchi bei der Wissensproduktion um einen sozialen Prozess *zwischen* Individuen und nicht um einen Prozess *innerhalb* eines einzelnen Individuums handelt (Nonaka & Takeuchi 1995, S. 61):

“Seen from the vantage point of organizational knowledge creation, [...] learning is not a special, difficult task but a daily activity for the organization. In other words, the capacity for [...] learning is built into the knowledge-creating organisation without the unrealistic assumption of the the existence of a “right” answer (Nonaka & Takeuchi 1995, S. 46, Betonung C.S.)

Es ist aber für Erwachsene und Schulleiter/-innen sowie Lehrkräfte eher schwierig, die richtige Antwort *nicht* zu haben. Damit der Ansatz verständlich wird, muss zuerst klar sein, wovon Nonaka und Takeuchi ausgehen. Sie schreiben vorab:

„[...] Creating organizational knowledge is as much about *bodily experience and trial and error as it is about mental modeling and learning from others*. (Nonaka & Takeuchi, 1995, S.viii, Betonung C.S.)”

Nicht nur das Wissen im Kopf, sondern auch das ganze Körpergefühl (bodily experience) ist wichtig sowie „Trial und Error“, mentale Vorstellungen und das Lernen von anderen. Nonaka und Takeuchi unterteilen das menschliche Wissen in explizites (explicit knowledge) und implizites Wissen (tacit knowledge). Sie schreiben über diese Unterscheidung Folgendes:

„In this book, we classify human knowledge into two kinds. One is explicit knowledge, which can be articulated in formal language including grammatical statements, mathematical expressions, specifications, manuals, and so forth. This kind of knowlege thus can be transmitted across individuals formally and easily. This has been the dominant mode of knowledge in the Western philosophical tradition. (Nonaka & Takeuchi⁴⁷, 1995, S.viii)

Im Gegensatz dazu steht die japanische Tradition des Denkens Nonaka und Takeuchi schreiben darüber:

„However, we shall argue, a more important kind of knowledge is tacit knowledge (implizites Wissen), which is hard to articulate with formal language. It is personal knowledge embedded in individual experience and involves intangible factors such as personal belief, perspective and the value system. Tacit knowledge has been overlooked as a critical component of collective human behaviour. At the same time, however, tacit knowledge is an important source of Japanese companies’

⁴⁷ Nonaka und Takeuchi zeigen im 2. Kapitel: Knowledge and Management auf, inwiefern die Philosophiegeschichte, beginnend bei Plato und Aristoteles, Descarte und Locke, Kant, Hegel und Marx sowie Heidegger, Wittgenstein, James und Dewey diese Art des Denkens beeinflusst hat. Im Gegensatz dazu geht die japanische intellektuelle Tradition von anderen Annahmen aus. Zentral sind: Oneness of humanity and nature, Oneness of Body and Mind, Oneness of self and other.

competitiveness. This is probably a major reason that Japanese management is seen as an enigma among Western people (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. ix).

Wenn das implizite Wissen für das Wissensmanagement einer Firma wichtiger ist als das explizite Wissen und es darum geht, das eigene Handeln aufgrund der eigenen persönlichen Erfahrung, dem eigenen Glaubenssystem, der eigenen Perspektive und dem eigenen Wertesystem zu verstehen und für sich selbst und die anderen sichtbar zu machen, sind neue Fähigkeiten gefragt. Dieses Denken, welches das implizite Wissen in den Vordergrund rückt, ist für uns deshalb ungewohnt, weil es in der westlichen Philosophiegeschichte nicht ausgeprägt ist.

„In the dominant Western philosophy, the individual is the principal agent who possesses and processes knowledge. In this study, however, we shall show that the individual interacts with the organization through knowledge. Knowledge creation takes place at three levels (Nonaka & Takeuchi, 1995, S.ix):

- The individual
- The group
- The organizational level

“Therefore, our discussion of organizational knowledge creation consists of two major components: the forms of knowledge interaction and the levels of knowledge creation. The two forms of interactions – between tacit knowledge and explicit knowledge and between the individual and the organisation will then bring about four major processes of knowledge conversion, which all together constitute knowledge creation (Nonaka & Takeuchi, 1995, S.ix)

Nonaka und Takeuchi unterscheiden 4 Ebenen, die an dieser Stelle nicht ausführlich behandelt werden können:

1. Externalisation: Von implizitem Wissen zu explizitem Wissen (From tacit to explicit)
2. Kombination⁴⁸: Von explizitem zu explizitem Wissen (From explicit to explicit)
3. Internalisation: Von explizitem zu implizitem Wissen (From explicit to tacit)
4. Sozialisation: Von implizitem zu implizitem Wissen (From tacit to tacit)

Für alle vier Ebenen gilt:

„Creating new knowledge is also not simply a matter of learning from others or acquiring knowledge from the outside. Knowledge has to be built on its own, *frequently requiring intensive and laborious interaction among members of the organization*. In this respect, the Japanese approach is at variance with “the best” and

⁴⁸ 2) Kombination: Von explizitem zum explizitem Wissen (from explicit to explicit)

Die anderen drei Wissensprozesse sind im Text beschrieben. Bei der Kombination geht es um:

„a process of systemizing concepts into a knowledge system. This mode of knowledge conversion involves combining different bodies of explicit knowledge. Individuals exchange and combine knowledge through such media as documents, meetings, telephone conversation or computerized networks. Reconfiguration of existing information through sorting, adding, combining, and categorizing of explicit knowledge can lead to new knowledge” (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 67).

Formale Bildung, wie sie in Schulen geschieht zählt zu diesem Wissensmodus.

“benchmarking” practices carried out at companies like GE, AT&T, Xerox, And Milliken that are bent on learning from others (Nonaka & Takeuchi 1995, S.10).

Aber Nonaka und Takeuchi bewerten die *Externalisation* als die wichtigste für die Produktion von neuem Wissen. Bei der Externalisation von implizitem Wissen geht es um einen Prozess, welcher implizites Wissen in Konzepte, Metaphern, Analogien, Hypothesen oder Modelle fasst. Sehr oft sind diese Ausdrücke aber inadäquat, inkonsistent und ungenügend. Dennoch ist dieser Modus der Wissenskreation der wichtigste, weil:

„externalisation holds the key to knowledge creation, because it creates new, explicit concepts from tacit knowledge, How can we convert “tacit knowledge” into explicit knowledge effectively and efficiently? The answer lies in a sequential use of metaphor, analogy, and model” (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 66).

Für eine Professionalisierung der Begleitung auffälliger Schüler/-innen muss es an Schulen gelingen, über die damit verbunden Schwierigkeiten, Schwächen, Fragen und Problemfelder auszutauschen und das so erarbeitete neue Wissen zu *sichern*. Die vorliegenden Fallbeschreibungen sind als Externalisation von implizitem Wissen der Lehrkräfte, Erziehungsberater/-innen und Schüler/-innen zu verstehen.

Bei der *Internalisation* geht es um “Learning by doing”. Dies geschieht, wenn Erfahrungen, die durch Sozialisation, Externalisation und Kombination gemacht werden, internalisiert werden und ins implizite Wissen des jeweiligen Individuums integriert werden:

„For explicit knowledge to become tacit it helps, if the knowledge is verbalized or diagrammed into documents, manuals, or oral stories” (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 69).

Für die Lehrkräfte bedeutet Internalisation, die an einer Schule gemeinsam entwickelten Standards, Aufgaben, Ziele, Verfahren und/oder Rollendefinitionen für die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen so zu verinnerlichen, dass sie in einem angstfreien Rahmen und in einem Trial und Error Prozess eine Professionalisierung der eigenen Rolle angehen *möchten* und angehen *können*.

Sozialisation, wie sie Nonaka und Takeuchi verstehen, ist ein Prozess, bei dem Erfahrungen ausgetauscht werden:

„a process of sharing experiences and thereby creating tacit knowledge such as shared mental models and technical skills. An individual can acquire tacit knowledge directly from others without using language. The key to acquiring tacit knowledge is experience. Without some form of shared experience it is extremely difficult for one person to project her - or himself into another individual’s thinking process. The mere transfer of information will often make little sense, *if it is abstracted from associated emotions and specific contexts in which shared experiences are embedded*” (Nonaka & Takeuchi, 1995, S. 62f., Betonung C.S.).

Lehrkräfte pflegen einen Austausch über ihre Erfahrungen und Gefühle im Begleitprozess. Persönliche Werte, Emotionen wie Versagen, Ängste, Stress, die eigene Lernbiographie und das eigene Rollenverständnis kommen genauso zur Sprache wie Erfolgserlebnisse und gute Erfahrungen in Begleitprozessen. Dieser Austausch führt dazu, dass durch Beobachtung und/oder die mündliche Überlieferung die andere Lehrkraft zu neuem Wissen und allenfalls zu

neuen Handlungskompetenzen kommt. Gleichzeitig finden Schulen so zu einer Kommunikationskultur, welche der Wissensorganisation dienlich ist und eine Professionalisierung der Begleitprozesse fördert.

1.3.2.4. Die Grenzen der Machbarkeit: Schulen als lernende Systeme

Auffällige Schüler/-innen zu begleiten sind hochkomplexe Prozesse, die aus der schulischen Situation heraus jeweils *neu und anders* zu bestimmen sind, in ihrer Natur hochgradig kontingent verlaufen und deren Ausgang *nicht wirklich zu kontrollieren* ist. Es gibt keine Garantien für Machbarkeit für niemanden und für nichts. Muster und Regeln sind schwer erkennbar und nicht oder nur annähernd wiederholbar in einem anderen Fall. Ob ein Schüler oder eine Schülerin seinen/ihren Weg an einem Gymnasium wieder findet, ob er/sie einen „Umweg“ über einen anderen Ausbildungsgang nach oder vor einer missglückten Matur macht, oder ob er/sie sich während der Maturprüfungen (siehe Interview 6) das Leben nimmt, ist weder wirklich vorherzusehen, noch tatkräftig, oder mit gutem Willen, Wissen oder Gewissen zu beeinflussen, aber auch *nicht* zu beeinflussen. In diesem Sinne ist der „Rekurs auf „Prozess“ rhetorischer Natur“ (Oelkers 2005, S. 76). Dies an dieser Stelle klarzustellen, ist oberstes Gebot der Materie. Das Aushalten können des pädagogischen *Nicht-Wissens*, mehr noch, das *Nicht-Einwirken* können ist gleichwohl Ziel wie Instrument für eine persönliche Distanzierung im Lehrberuf, welche die aktive Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen *erst erlauben, wenn auch noch nicht ermöglicht*. Liesse sich aber gar nichts auf der *rhetorischen*⁴⁹ Ebene zu dem Thema sagen, hätte ich mich wohl kaum dazu entschieden, die hier vorliegende Arbeit zu schreiben.

Grundsatz für eine konkrete Bestimmung, wie auffällige Schüler/-innen begleitet werden können, ist der der *lernenden Schule oder der des lernenden Systems*. Dabei gilt festzuhalten, dass sich anhand meiner Fälle (siehe Kapitel 3) zeigen lässt, dass Schüler/-innen sich sehr wohl bereits zu ihrer besten Zufriedenheit (siehe Interview 18 mit T.) durch Lehrkräfte begleitet fühlen. Der Beitrag in dieser Arbeit versteht sich somit als kritische, wissenschaftliche Bearbeitung eines Tabuthemas, welches in der Bildungsforschung bisher wenig berücksichtigt wurde, im Schullalltag aber *hinlänglich* und an vielen Gymnasien gut bekannt ist (Beobachtung C.S. aufgrund ihrer Interviews, siehe auch die Korrespondenz mit den Schulleitern bzw. Schulleiterinnen im Anhang). Schulentwicklung, welche aufgrund von meinen kritischen Thesen stattfindet *könnte*, kann damit *nicht* anhand der Linien von „alt“ und „neu“ verlaufen, dafür sind die Prozesse zu komplex (Oelkers, 2003, S. 76). Oelkers präzisiert wie folgt:

Dass Schulen als „*lernende Systeme*“ verstanden werden müssen, ist der Grundsatz der Schulqualitätsdiskussion seit Beginn der Neunzigerjahre. „Lernen ist dabei einseitig mit Steuerung der Organisation gleichgesetzt worden; die Diskussion hat sich auf eine Forschung abgestützt, die sehr wenig über Nebenwirkungen und *unintendierte*

⁴⁹ Unter Rhetorik versteht Bredemaier (2004) folgendes:

„Rhetorik bezeichnet die Wissenschaft der effizienten und effektiven Gestaltung von Redeanteilen in öffentlichen Situationen (dazu gehört eine Dissertation, Anmerkung C.S.), also keine Selbstgespräche. Zugleich sind damit die Techniken beschrieben, Einverständnis herzustellen, um kollegialiter Zustimmung zu erreichen oder der Widerrede einfach den Wind aus den Segeln zu nehmen. Der Begriff „Technik“/téchne verdeutlicht, dass es dabei um Kunst, Wissenschaft, handwerkliche Fähigkeiten geht, andererseits weist das Wörterbuch der Ursprungssprache aus, dass zugleich die Bedeutungen „Kunstgriff, List, listiger Anschlag“ gleichwertig daneben stehen“ (a.a.O., S. 16).

*Folgen*⁵⁰ weiss, mit denen aber jeder Lernprozess, zumal der von Schulsystemen, rechnen muss. *Die Entwicklung ist nicht einfach deswegen zielgetreu*⁵¹, *weil das am Anfang so erwartet wurde, vielmehr muss der Prozess von der Fähigkeit zur Selbstkorrektur her verstanden werden. Es wäre paradox, Selbstkorrektur als Planungsgrösse zu verstehen, die sich vom Beginn her kalkulieren lässt.* Entscheidend ist vielmehr, dass die *unerwarteten Ereignisse*⁵² als Korrekturanlässe verstanden werden, soweit sie Auswirkungen auf den Prozess haben. [...] *Transparenz lässt sich nur durch Verbesserung der Kommunikation nach innen und aussen schaffen*“ (Oelkers 2005, S. 76f., Betonung C.S.).

Dies trifft zu für die Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen; weder ist die Entwicklung *zielgetreu*, noch können bestimmte Effekte oder „Verbesserung“ erwartet oder über bestimmte Methoden *mit Sicherheit* erreicht werden, *Transparenz schafft einzig eine „Verbesserung der Kommunikation“*. Die unerwarteten Ereignisse wie eine plötzlich entdeckte Magersucht, Suizidgefährdung oder andere Auffälligkeiten im schulischen Alltag sind Fälle, an denen sich die doppelte Kontingenz nach Luhman (2002, S. 31-34) studieren liesse. Luhmann schreibt dazu in seinem Buch: das Erziehungssystem der Gesellschaft, welches nach seinem Tod erschien:

„Entscheidend ist jedoch, dass die Funktion von doppelter Kontingenz⁵³, *Gedächtnis* und *Motivation* im Kommunikationsprozess *nicht* davon abhängt, dass eine psychische Interpretation gelingt, dass sie zutreffend gelingt oder dass sie irgendeinen beachtlichen Grad von Tiefenschärfe erreicht. Allein schon durch ihr *Tempo macht die Kommunikation sich unabhängig davon, ob und welches psychologische Verständnis mitläuft*. Und hartnäckiges Insistieren der Kommunikation darauf, dass Gedächtnisleistungen oder Motive noch nicht ausreichend geklärt sind, wird eher als Störung wirken und die Kommunikationen von ihrem zunächst behandelten Sinnprojekt ablenken (Luhmann 2002, S. 31, Betonung C.S.)

Lernen unter diesen Bedingungen ist also massiv *erschwert*, denn auch wenn Gedächtnisfunktionen (bsw. Wissen über Symptome und Ursachen von Auffälligkeiten in der Adoleszenz) und die entsprechende Motivation, auffällige Schüler/-innen zu begleiten, vorhanden wäre, diese noch nicht gelingen muss, denn „Werte entstehen ja nur als Eigenfunktionen sozialer Systeme“ (Luhmann 2002, S. 32). Fend folgert daraus, dass die Bedeutung der doppelten Kontingenz nun an Fällen zu studieren wäre, in denen „man tatsächlich sehr unsicher ist“ (Fend 2006, S. 126), was der andere tun wird. Über die Interviews in Kapitel 3 ergibt sich ein *indirekter*⁵⁴ Zugang dazu wie Lehrkräfte, Schulleiter/-innen und Schüler/-innen in solchen Situationen reagieren. Da aber gerade Unsicherheit im

⁵⁰ Dazu gehört sicher, dass alle von mir befragten magersüchtigen Schülerinnen gesagt haben, der Leistungsanspruch des Gymnasiums habe sehr wohl mit ihrer Magersucht einen Zusammenhang. (siehe Kapitel 2)

⁵¹ Es ist nicht einmal klar, was eigentlich die Ziele wären, in Bezug auf die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen am Gymnasium. Einem Vizeschulleiter, dem ich das Thema der Dissertation kurz schildere, reagiert spontan wie folgt: „Ja, es fragt sich wirklich, was die Schule da tun soll und tun kann“. (Aus einem informellen Gespräch im April 2006)

⁵² Dazu gehört beispielsweise eine Schülerin, die für eine Woche ins Spital gehen möchte und dann dem Unterricht 1.5 Jahre fernbleibt (vergleiche Interview 17)

⁵³ Der Begriff wurde ursprünglich von Talcott Parson eingeführt, welcher eine zirkuläre Abhängigkeit bezeichnet, da jeder Teilnehmer an sozialen Systemen der Tatsache Rechnung trägt, dass andere auch anders handeln können. Man kann also das eigene Verhalten erst festlegen, wenn man weiss, wie der Andere sein/ihr Verhalten festlegt, „*aber das Umgekehrte gilt ebenso*“. (siehe Luhmann 2002, S. 31f., Betonung im Original)

⁵⁴ Indirekt deshalb, weil die Befragten mir ihre Sichtweise des Begleitprozesses schildern und mir dieser in direkter Form (bsw. durch Beobachtung oder Aufnahmen der Gespräche) nicht zugänglich war.

Umgang mit anderen *individuell* bestimmt ist, mag die Leserin/ der Leser in den Fallbeschreibungen, andere und für sie/ihn biographisch relevantere Unsicherheiten entdecken als die, welche die Leseart der Autorin zulässt. Diese Differenz ist gewollt und *bewusst* durch eine fast wortgetreue Wiedergabe der Interviews ermöglicht.

Einen ausführlichen aktuellen Überblick über den Bezug zwischen Schule und Systemtheorie bietet Hubrig und Herrmann: Lösungen in der Schule, Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung (2006⁵⁵). Die Autoren/Autorinnen schreiben:

„Systemisch-lösungsorientiert zu handeln heisst: Problemen mit anderen *inneren* Haltungen und daraus folgenden anderen Verhaltensstrategien zu begegnen und dadurch Veränderungen anzuregen. Diese Haltungen resultieren aus den Gesetzmäßigkeiten der Systemtheorien und der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Sie ergeben sich aus dem, was die empirische Erforschung physikalischer, chemischer, biologischer und psychosozialer Systeme in den letzten Jahrzehnten nachgewiesen und interdisziplinär im Selbstorganisationsparadigma zusammengefasst hat. Und sie ergeben sich auch aus der konstruktivistischen Erkenntnis, dass Menschen ihre Wirklichkeit erschaffen, indem sie ihre Erfahrungen sprachlich fassen und ihnen eine damit verbundene emotionale Bedeutung geben. Die Sprache macht den Menschen zum Schöpfer seiner Wirklichkeit“ (a.a.O., S. 18).

Herrmann und Hubrig halten fest, dass die „Ressourcen zur Veränderung“ bei Jugendlichen - und dazu gehören Gymnasiasten/Gymnasiastinnen - „eher in der Familie als in den Schulsystemen“ liegen und die „Entwicklung in der Familie geschieht. Erst wenn Jugendliche sich in der Beziehung zu ihren Eltern „lebendig“ ausdrücken können und sagen können, was sie denken und fühlen, können sie ihre eigenen Identität entwickeln. Individuation hat somit bei einer Mehrgenerationenperspektive auch damit zu tun, sich von den „der Delegation und den Vermächtnissen der Vorfahren“ zu distanzieren und abzugrenzen (Hubrig & Herrmann 2006, S. 38-42.) Daraus folgern Hubrig & Herrmann für die schulische Entwicklung:

„Unterstützt man Jugendliche dabei, sich von ihren Eltern abzugrenzen, indem sie diese *ablehnen*, dann werten sie sich zu einem Teil selbst ab, und sie können nur schwer ein Selbstwertgefühl entwickeln. Es ist aus systemischer Sicht deshalb sehr wichtig, dass Berater oder Lehrer sich nicht mit Jugendlichen gegen ihre Eltern verbünden. Haben sie nicht auch die Eltern, deren Verantwortung, deren Möglichkeiten und deren Liebe im Blick, können sie in die Rolle von „besseren Eltern“ kommen. Sie unterstützen den Jugendlichen vielleicht in vielerlei Hinsicht, werden dabei aber zunehmend in eine unhaltbare Beziehung mit immer höheren Ansprüchen verstrickt, und sie haben seine Eltern gegen sich. Als Berater oder Lehrer sollte man sich aus systemischer Sicht „allparteilich“ verhalten. [...] (Das) heisst: Der Berater ist neutral gegenüber den Verhaltensbeiträgen der Eltern und Kinder, er sieht die positive Absicht des Verhaltens jedes Beteiligten und seine Auswirkungen auf die Interaktion“ (Hubrig & Herrmann 2006, S.42).

Grenzen setzen ist wichtig, welches am besten durch eine „authentische Ich-Sprache“ geschieht, welche Verhalten, Situationen und Erlebnisse schildert und beschreibt, aber nicht belehrt. Eltern müssen bei diesen Prozessen ihre „eigene Stimme“ und „Handlungsinitiative zurückgewinnen (Hubrig & Herrmann 2006, S.49f.)

⁵⁵ Hubrig und Herrmann machen kaum kritische Anmerkungen zum Thema Konstruktivismus. Siehe dazu: Diesbergen 1998).

Während in den Gesprächen mit den Eltern wichtig ist, dass Eltern „etwas anders tun“ und beispielsweise ihr eigenes Leben befriedigender gestalten, ohne ihre Kinder zu „brauchen, um an sie zu delegieren,“ gibt es auch im Lehrerkollegium Delegationen:

„Lehrerinnen und Lehrer, die eine Beratungsausbildung machen, sind oft die, an die von der Schule delegiert wird; sie sollen die Entwicklung des Systems ermöglichen, mit der gleichzeitigen Prämisse, dass dann handelnde Personen und Strukturen in der Schule so bleiben können, wie sie sind. Sie dienen sozusagen dem „guten Gewissen“ ihrer Institution, dass man selbstverständlich gegenüber Neuem offen ist. Für Berater ist es wichtig, das wahrzunehmen und sich von solchen verdeckten Aufträgen abzugrenzen, gleichzeitig aber die Chance zu sehen, die sie durch die neu gewonnene Aussensperspektive persönlich und strukturell bekommen“ (Hubrig & Hermann 2006, S.52)

In der Adoleszenz kann das Kompetenzbewusstsein der Jugendlichen in eine Krise geraten, und neue Herausforderungen werden als Bedrohung erlebt, die nicht zu bewältigen sind. Die „Entwicklung des Körper selbstbildes“ ist von grosser Wichtigkeit und kann bei nicht erfolgreicher Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe zu Essstörungen führen. Eine höhere Selbstreflexivität führt eher zu Depressionen:

„Wer sich bewusst mit Idealen und Standards in Bezug auf die eigene Person auseinandersetzt, wird anfälliger für negative Selbstbewertung und Gefühle der Depression“ (Hubrig & Hermann 2006, S.55).

Dieser Entwicklungsprozess, welcher auch bei Erwachsenen stark durch eine hohe Selbstreflexivität in Gang gehalten wird, kann, soweit meine These, auch im Erwachsenenalter Gefühle der Depression und der Leere auslösen. Dies ist insbesondere der Fall, wenn Lehrkräfte auffällige Schüler/-innen begleiten sollen, aber ihnen dazu das theoretische und praktische Rüstzeug fehlt und sie alles in Eigeninitiative neben dem schulischen Alltag erarbeiten sollen.

Hubrig und Hermann beschreiben die psychosoziale Kybernetik oder die zirkuläre Kausalität der Organisation Schule wie folgt: Die Palo-Alto Gruppe um Gregory Bateson hat ihre Konzepte aus den Systemwissenschaften hergeleitet. Insbesondere die Kybernetik, die Lehre von den Steuerungsprozessen gehört dazu. Der Regelkreis ist das dazugehörige grundlegende Konzept. Bateson habe als erster darauf verwiesen, dass es ein „epistemologischer Irrtum“ sein, dass ein Teil des Systems (z.B. ein Schulleiter/eine Schulleiterin, Anmerkung der Autorin) das Ganze *kontrollieren könne*“ (Bateson 1981, 1984; Dell 1986 nach Hubrig & Hermann 2006, S.58f., Betonung C.S.):

„Soziale und psychische Systeme operieren zirkulär-kausal, das heisst in geschlossenen Ursache-Wirkungskreisen. Ein Systemzustand oder der eines Systemelementes kann nicht auf eine Ursache innerhalb des Systems zurückgeführt werden - zumindest nicht endgültig und dauerhaft - da jeder Teil selbst wieder Ursache ist“ (Hubrig & Hermann 2006, S.58).

Der Unterschied zwischen Psychoanalyse und dem psychosozialen Modell der Familientherapie liegt nach Hubrig & Hermann darin, dass ersteres durch ein „linear-kausales Denken“ ein „diagnostiziertes Symptom“ auf einen Defekt oder ein Trauma zurückführt, während letzteres von dem „Wechselwirkungsgeschehen der Gegenwart“ ausgeht:

„Nach systemischer Auffassung bedarf es für die Durchführung einer erfolgreichen Therapie keiner Erklärung für die Entstehung von Symptomen. „Erklärungsbedürftig ist aus systemtheoretischer Sicht, wieso ein Symptom oder Problem über längere Zeit erhalten bleibt“ (Simon 1995, S. 128, nach Hubrig & Hermannn 2006, S.59)

Wichtiger als die *Ursache von Problemen*, welche gerade für Lehrkräfte oft beinahe unmöglich zu erkennen sind, ist also die *„Auswirkung von Denken und Verhalten der Beteiligten“* (Hubrig & Hermann 2006, S.60) in der täglichen Interaktion. Zu den Beteiligten gehören somit selbstverständlicherweise auch die Lehrkräfte und deren „Denken“ und „Verhalten“.

Hubrig und Hermann folgern somit für die schulische Praxis, dass das Verhalten der Schüler/-innen dann auffällig oder gestört ist, wenn „es pädagogisch nicht beeinflussbar ist“ Gerade die Schüler/-innen wünschen aber auch keinen pädagogischen Zeigefinger (vgl. Interviews 13, 12, 16). Im systemischen Modell geht es somit nicht um „Krankheiten oder Störungen, sondern um Kommunikationsmuster“, welche anhand meiner Interviews untersucht werden:

„Ein Schüler, der im Unterricht auffällt, kann zu Hause oder mit seinen Freunden als völlig „normal“ erscheinen. Es ist also der Kontext Schule, der sein Verhalten als „gestört“ definiert. Pathologisch an seinem Verhalten ist die Rigidität, die mangelnde Flexibilität, sich in unterschiedlichen Kontexten adäquat zu bewegen“ Hubrig & Hermann 2006, S. 60)

Für Lehrkräfte lohnt sich somit ein Wechsel der Perspektive. Es werden nicht die psychischen Störungen des Kindes oder die Erziehungsfehler des Elternhauses gesucht, sondern der „Sinn gebende Kontext“ und die „positive Absicht“ des Verhaltens (Hubrig & Hermann 2006, S. 60).

Veränderungen rufen Gegenregulationen hervor, in der Analogie zum Fließgleichgewicht von kybernetischen Systemen. Dazu gehört eine „Dialektik von Morphostase und Morphogenese“, denn würden sich „Systeme dauernd nur ändern, verlören sie ihre Identität“ (Hubrig & Hermann 2006, S.61) Für die Rolle der Beratungslehrer im Kollegium lässt sich somit folgendes sagen:

„Erfolgreich etwas Neues einführen können sie (die Beratungslehrer/-innen, Anmerkung der Autorin), wenn sie mit *allen* pädagogischen Richtungen in ihren Kollegium wertschätzend kommunizieren können. [...] Treten sie einseitig als Anwalt der Veränderung auf mit der verdeckten Implikation, das Neue sei auch das Bessere, dann werden sie bald erleben, dass ihre Arbeit torpediert wird. Das ist aber nicht Ausdruck von Verbohrtheit im Kollegium und bei der Schulleitung, sondern Ergebnis einer *fehlenden und misslungenen Kommunikation zwischen dem Beratungslehrer und seinen Kollegen* (Hubrig & Hermann 2006, S. 61).

Bei der Suche nach Lösungen aus systemtheoretischer Sicht werden in jeder Beziehung und mit allen Beteiligten (im Kollegium, mit den Schülern/Schülerinnen, den Eltern, der Schulleitung) immer Lösungen zweiter Ordnung angestrebt. Lösungen erster Ordnung lassen sich nach dem Prinzip „mehr desselben“ finden. Wer seine Probleme mit einer Lösung erster Ordnung löst, ob Schüler/-in oder Lehrer/-in (vergleiche Interview 13, eine Schülerin, die von einer alkoholkranken Lehrkraft an einem Schweizer Gymnasium berichtet) merkt bald, dass die Wirkung nachlässt und er mehr vom gleichen benötigt. Nur Lösungen zweiter Ordnung

führen zu einer qualitativen Veränderung, welche auch eine Musterveränderung ist. Wer also ein Alkoholproblem hat, löst dieses nicht durch Zufuhr von mehr Flüssigkeit, sondern durch das Reden mit dem Chef und einer anschließenden Behandlung“ (Hubrig & Hermann 2006, S. 65).

Die biographischen Erfahrungen verallgemeinern wir in so genannten „kognitiven „Landkarten“ oder „Glaubenssystemen“, welche als Prämissen, die wir für wahr halten, die Grundlagen unseres Handelns bilden. Dieses Wissen ist insofern wirksam, als dass es die Wirklichkeit, in der wir handeln oder in der wir auffällige Schüler/-innen begleiten, erschafft (Hubrig & Hermann 2006, S. 75):

„Objektiv schwierige Situationen werden von unterschiedlichen Menschen verschieden gut bewältigt, sie haben mehr oder weniger gute Copingstrategien. Die Überzeugungen und Handlungsmuster verfestigen sich mit zunehmendem Alter, sie präformieren und beschränken die mögliche Wirklichkeitserfahrung, und sie erlauben, uns in einer komplexen Wirklichkeit zielorientiert zu bewegen“ (Hubrig & Hermann 2006, S. 76)

Die eigene Lehr- und Lernbiographie ist somit entscheidend für eine angemessene Wahrnehmung und Konstruktion von Wirklichkeit. Da sich die Überzeugungen und Handlungsmuster mit zunehmendem Alter verfestigen, ist es essentiell, dass in Bezug auf die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen in der Grundausbildung Handlungsmodi eingeübt werden, die eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Lehr- und Lernbiographie sicherstellen. Diese sollen mithelfen, ein Repertoire an Handlungskompetenzen aufzubauen und zu festigen, welche bei der Begleitung adaptiv und situativ eingesetzt, reflektiert und erweitert werden können.

2. Internationale und nationale Perspektiven

Im zweiten Kaptitel sollen aufgrund der internationalen und nationalen Forschungsliteratur verschiedene Themen untersucht werden, die für die vorliegende Fragestellung relevant sind. Es ist kein abschliessender Überblick über den Forschungsstand geplant. Deshalb werden an dieser Stelle die folgenden 3 Themenbereiche aufgrund der internationalen Forschung beleuchtet. Die Bearbeitung dieser Bereiche ist für eine Professionalisierung der Mental Health Promotion⁵⁶ in der Schweiz nach Ansicht der Verfasserin entscheidend.

1. *Die Wichtigkeit der Position der Schule im Netzwerk einer nationalen Mental Health Promotion.* Es soll anhand zahlreicher internationaler Studien aufgezeigt werden, dass dem Gymnasium nicht nur eine Rolle der Wissensvermittlung, sondern auch eine wichtige Rolle bei der Mental Health Promotion zukommt.
2. *Die Zusammenarbeit der Schule mit den Schülerinnen und Schülern.* Es soll aufgezeigt werden, dass die Schüler/-innen eine der wichtigsten Ressource bei der Professionalisierung der Begleitprozesse bilden. Die Verfahren, wie sie begleitet werden, müssen definiert sein, und eine regelmässige Evaluation derselben muss vorgesehen und in Kraft sein.
3. *Der Aufbau von speziellen Kompetenzzentren zur Unterstützung der Schulen.* Schulen brauchen Unterstützung, wenn sie die Begleitung auffälliger Schüler/-innen professionalisieren wollen. Dazu gehört neben dem Netzwerk, welches die Erziehungsberatung und die jugendpsychiatrischen Dienste zur Verfügung stellen, der Aufbau von nationalen Kompetenzzentren.

Der *nationale* Forschungsstand wird aufgearbeitet anhand von wissenschaftlichen Studien, die sich mit der Sekundarstufe II, zu der das Deutschschweizer Gymnasium gehört, auseinandersetzen. Es wird aufgezeigt, welche Bedeutung die nationale Forschung für das vorliegende Thema hat.

2.1. Internationale Perspektiven zur schulischen Mental Health Promotion.

Es kann an dieser Stelle bei weitem kein abschliessender Überblick über den internationalen Forschungsstand gegeben werden, dazu ist die zum Thema verfasste Literatur zu umfangreich. Die Forschungslage *ausserhalb der Schweiz* ist so breit angelegt, dass im Hinblick auf die Fragestellung nicht alle in letzter Zeit erschienenen Veröffentlichungen und Studien in eine Metaanalyse einbezogen werden können, vor allem auch deshalb, weil sich einzelne Studien oft nur einer *Auffälligkeit* widmen.

Es werden *Essstörungen* (Rocco et al. 2001, S. 351-358; Varnado-Sullivan & Horton 2006, S. 687-703; Neumark-Sztainer et al. 2000 S. 232-5; Favaro et al. 2005 S. 73-77 oder D'Souza et al. 2005, S. 208-213) untersucht oder einzelne Studien setzen sich nur mit *Suizidgefährdung* auseinander (siehe Hazell & King 1996, S. 633-642 oder Poijula, S. et al. 2001, S. 163-168; Kalafat, 2003, S. 1211-1223) oder mit *Depression*, möglicherweise im Zusammenhang mit Mobbing oder Suizidgefährdung (siehe Riittakerttu 1999, S. 348-351; Salmon et al. 1998, S. 924-5 oder Rapee et al. 2006, S. 167-177). Rapee et al. kommen beispielsweise zum Schluss, dass es keine Stigmatisierung⁵⁷ gebe bei depressiven Jugendlichen, die von "Health

⁵⁶ Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass im Rahmen einer nationalen Mental Health Promotion Strategie die Begleitprozesse der auffälligen Schüler/-innen an Gymnasien (oder Schulen allgemein) nur ein Baustein ist neben vielfältigen anderen Massnahmen und Programmen.

⁵⁷ Die Studie unterscheidet nicht zwischen primärer und sekundärer Prävention, sondern zwischen *universal delivery* (primäre Prävention, welche im untersuchten Programm durch Lehrkräfte vorgenommen wurde) und

Professionals“ begleitet wurden. Die Studie unterscheidet nicht zwischen primärer und sekundärer Prävention, sondern zwischen *universal delivery* (primäre Prävention, welche im untersuchten Programm durch Lehrkräfte vorgenommen wurde) und *indicated delivery* (sekundäre Prävention), welche durch „Health Professionals“ vorgenommen wurde (Rapee et al., 2006). Bei der Professionalisierung der Begleitprozesse ist daher an Gymnasien insgesamt das Augenmerk auf die Präventionsarbeit zu richten, welche die Lehrkräfte vornehmen können. Diese äussert sich im Rahmen der Begleitprozesse, wie sie anhand der vorliegenden Arbeit untersucht werden (siehe Kapitel 3)

Aufgrund des grossen Umfangs der internationalen empirischen Forschung ist jedoch an dieser Stelle keine Sekundär- oder Metaanalyse zahlreicher Studien vorgesehen. Vielmehr sollen die oben genannten 3 Themenbereiche spezielle Aufmerksamkeit finden, und es soll aufgezeigt werden, welche Rolle die Bereiche bei einer Professionalisierung an Deutschschweizer Gymnasien spielen könnten.

2.1.1. Die Wichtigkeit der Position der Schule im Netzwerk einer nationalen Mental Health Promotion Strategie

Der Schule, insbesondere dem Gymnasium, welches eine zukünftige intellektuelle Elite der Gesellschaft ausbildet, kommt eine entscheidende Position im Netzwerk einer nationalen Strategie zur Mental Health Promotion zu. In verschiedenen internationalen wissenschaftlichen Studien (oder Sekundär- und Metaanalyse derselben) wird in der medizinisch-psychologischen Forschung, der *Schule und dem Schulklima eine wichtige positive Rolle* zugeschrieben, bei der Begleitung von auffälligen Schülern und Schülerinnen (siehe dazu: Flaherty et al. 2005, S. 208-213. oder Owens & Murphy 2004, S. 195-209 oder Flaherty & Weist 1999, S. 379-389 oder Rones & Hoagwood 2000 oder Kasen et al. 1990, S.165-177 oder Avis et al. 2006, S. 32-42) Die wichtige Rolle der Schule betonen auch Handbücher aus dem englischen Sprachraum. *Handbook of School Mental Health Programs: Advancing, Practice and Research*, (Conefrey Mick D. Et al. 2003) oder das *Mental Health Handbook for Schools*, (Atkinson 2002) sowie Publikationen im deutschsprachigen Raum (vgl. Schulze & Fegert in: Hurrelmann S. 223; oder Schnabel in Hurrelmann,⁵⁸ 2004, S. 281-292).

Der Schule käme also eine wichtige Rolle zu, die diese aber nicht immer routinemässig und ohne Schwierigkeiten übernehmen kann. DeCorte betont in seinem Artikel: „Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology“ (2000, S. 249-266), dass eine bewusste Strategie notwendig sei, damit Theorien aus der Psychologie für die Lehrkräfte fruchtbar gemacht würden und diese ihre Aufgaben im Rahmen einer professionalisierten Mental Health Promotion wahrnehmen können. Dazu gehören:

- Gute Kommunikation mit den Lehrkräften in der Praxis, damit die Forschungsergebnisse ihnen verständlich und zugänglich gemacht werden.
- Ein fundamentaler Wandel (fundamental change) im Glaubenssystem (Belief system) der Lehrkräfte darüber, welches die Ziele von Erziehung und Bildung seien.

indicated delivery (sekundäre Prävention), welche durch „Health Professionals“ vorgenommen wurde (Rapee et al., 2006)

⁵⁸ Schnabel betont, dass sich Gesundheitsförderung nicht nur auf die Schule oder die Familie beschränken dürfe, vielmehr müssten verschiedene Settings zusammenwirken und gleichzeitig aktive Instanzen, wie Kindergärten, Freundschaftsgruppen, Freizeitvereine, etc. in eine Gesundheitsförderung miteinbezogen werden (Schnabel in Hurrelmann, 2004, S. 281).

- Ein ganzheitlicher (holistic) Ansatz in Bezug auf die Lehr-Lernumgebung, welcher *alle* für das Lernen relevanten Faktoren berücksichtigt. Dazu gehören insbesondere die Schwierigkeiten, die auffällige Schüler/-innen mit sich bringen (siehe a.a.O.).

Alle drei Aspekte sind wichtig für eine Professionalisierung der *Rolle der Lehrkraft* in Bezug auf die Begleitprozesse von auffälligen Schülern und Schülerinnen.

Le Compte et al. halten in ihrem Buch: *Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts* (1991) fest, dass das *Burnout* der Lehrkräfte und das *Dropout* der Schüler/-innen aus einer gemeinsamen Quelle stammen. Beides sei ein *Prozess der Entfremdung*, der dazu führe, dass Schüler/-innen und Lehrkräfte die Schule aufgeben und sich innerlich von einander und der Schule zurückziehen. Ähnliche Effekte untersuchte eine Studie in Israel anhand der Wahrnehmung und Handlungen von Primar- und Sekundarlehrkräften in Bezug auf das emotionale Leben der Schüler/-innen. Tatar hält fest, dass 258 Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Einschätzung der „psychological and counselling needs of their pupils“ befragt wurden. Die Studie kommt zum Schluss, dass Sekundarschüler/-innen mehr Hilfe benötigen in Form einer individuellen Beratung (more in need of individual counselling in school) als Primarschüler/-innen. Dabei gibt es aber Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschülern und -schülerinnen. Sekundarschüler/-innen benötigten mehr Hilfe in Bezug auf Probleme, die in Zusammenhang standen mit der Schule (with school life), während Primarschüler/-innen eher Beratung und Hilfe benötigten für persönliche und familiäre Probleme. Die befragten Sekundarlehrkräfte gaben an, dass sie ihr „involvement with their pupil’s emotional life“ als weniger zentral für ihren Aufgabenbereich erachteten als Primarlehrkräfte. Sie glauben, dass eher ihre eigene Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale (their own attitudes and characteristics) ihre Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen beeinflusste als die Organisationskultur einer Schule (Tatar, 1998, S. 151-168). Gerade aber bei der Begleitung von auffälligen Schüler/-innen an Gymnasien ist die Organisationskultur einer Schule entscheidend.

Der Einstellung der Lehrkräfte hinsichtlich einer professionalisierten Mental Health Promotion kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Avramidis et al. untersuchten in England die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Kindern und Jugendlichen, die „special educational needs“ aufwiesen. Sie kamen zum Schluss, dass diejenigen Lehrkräfte, die bereits Erfahrung hatten mit Integrationsprogrammen (inclusive programs) positivere Einstellungen hatten als Lehrkräfte, die keine aktiven Erfahrungen mit Integration hatten. Die Studie hält fest, dass eine Professionalisierung der Rolle der Lehrkraft auch darin bestehe, positive Einstellungen gegenüber Integration von auffälligen Schülern und Schülerinnen zu schaffen (Avramidis, Elias et al. 2000, S. 191-211). Lehrkräfte an Deutschschweizer Gymnasien müssen sich daher dessen bewusst sein, dass Schulen eine entscheidende Rolle in einer aktiven Mental Health Promotion spielen, dass diese aber nicht einfach durch psychologisches Wissen wahrgenommen und übernommen werden kann und dass es positive und aktive Erfahrungen der Lehrkräfte und Schule mit der Professionalisierung der Begleitprozesse braucht.

Die Weltgesundheitsorganisation hat im Jahre 2004 eine Publikation veröffentlicht, welche 35 Fallstudien aus 19 Ländern zusammenfasst (Mental Health Promotion, Case Studies from Countries 2004). Die Studie enthält *keine Fallstudien* aus der Schweiz. Die Herausgeber/-innen haben aus 59 eingereichten Fallstudien 35 ausgewählt (a.a.O., S. xi), aber auch aus den 59 eingereichten Fallstudien kam *keine* aus der Schweiz (Shekhar, Saxena in einer E-mail vom 10.09.2006) Es widmen sich 14 Studien ausschliesslich der psychischen Gesundheit von Kindern und/oder Jugendlichen. Die von der WHO angeführten Fallstudien belegen, dass die psychische Gesundheit der Bevölkerung insbesondere auch durch gut geplante, sorgfältig

durchgeführte und regelmässig evaluierte Programme an den *Schulen* gefördert werden kann. Umso wichtiger erscheint in diesem Licht die Rolle des Gymnasiums bei der Förderung der Mental Health.

Auch weltweit gab es im Jahre 2002 nur 7% der Länder (14 von 191), die eine klar formulierte *Mental Health Policy* für Kinder und Jugendliche hatten (Belfer & Shatkin 2004 nach: Atlas Child and Mental Health Resources Global Concerns: Implications for the Future 2005, S. 13) In keinem Land der Welt fanden die Autoren/Autorinnen des Atlas ein systematisches „Assessment“ der „child and adolescent mental health services outcomes (a.a.O., S. 15) auf nationaler Ebene. Weder in den Entwicklungsländern, noch in den entwickelten Ländern seien „school-based“ consultation services“ etabliert „to the degree“ possible“, obwohl sehr gute Modellprogramme existieren würden:

„This gap leads to a failure to reach children who otherwise might be helped to avoid many of the problems associated with school drop-out and other negative consequences due to mental health problems“ (a.a.O. S. 17).

Umso wichtiger sind solche Strategien, weil gut belegt sei, dass Kinder und Jugendliche in einem nicht-restriktiven Umfeld so nahe wie möglich bei ihrem Umfeld (as close to their communities as possible) behandelt und begleitet werden sollten (Grimes 2004, nach a.a.O, S. 18). Nach Ansicht von Robertson et al. 2004 besteht die Gefahr, dass:

„formal and informal systems of care are seen as an either/or option, instead of complementary systems. Systems of care that are likely to be most successful are those, where there is active coordination, collaboration, integration and mutual support between various state sectors, the private sector and the informal sector“ (nach a.a. O. S. 19).

Lehrkräfte, Schulleitungen, Erziehungsberater/-innen, Psychiater/-innen und andere Helfer/-innen sind also auf eine gut funktionierende Zusammenarbeit angewiesen, um auffällige Gymnasiasten/-innen möglichst in ihrem Umfeld zu begleiten. Insbesondere von Seiten der befragten Schülerinnen wurde dieser Aspekt betont, da sich Schüler/-innen die ganze Woche am Gymnasium aufhalten würden.

Der Schule kommt im Netzwerk also eine entscheidende Rolle zu. Es bestehen aber verschiedene Barrieren und Schwierigkeiten, für Schulen diese Rolle auch wahrnehmen zu können. Im Jahre 2003 wurden an einer WHO Konferenz für Kinder mit psychischen Störungen folgende Barrieren identifiziert:

Lack of resources: Identified as a universal problem.

Stigma: Evident at all levels of society involving children and adolescents, families and treatment providers.

Lack of Transportation: A problem for rural populations, in particular, but also in urban settings.

Lack of Ability to Communicate Effectively in the Patient's Native Language: A challenge given the very limited opportunities for trained manpower in low and middle income countries.

Lack of Public Knowledge About Mental Disorders in Children and Adolescents: Knowledge of the advances being made in diagnosis and treatment are slow to reach communities, and sometimes distorted by special interests.

Tabelle 3 Barrieren und Schwierigkeiten im Umgang mit auffälligen Jugendlichen nach WHO-Angaben (a.a.O, S. 20)

Der Atlas hält fest, dass in den letzten Jahren der Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mehr Beachtung geschenkt worden sei, dennoch müssten die folgenden Bereiche besser abgedeckt werden:

- *Verbesserte Forschungsgrundlagen:* Staaten müssten demnach systematisch die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen erforschen lassen und die damit zusammenhängende Betreuung evaluieren. Die Analyse der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen muss in den grossen externen Befragungen an Schweizer Gymnasien Eingang finden.
- *Policy Statements:* Staaten müssen eine nationale Stossrichtung (Policy) formulieren und umsetzen. Diese müssen in der Schweiz auf kantonaler Ebene umgesetzt werden. Dazu gehört, dass Gymnasien die Begleitung auffälliger Schüler/-innen in ihre Leitbilder und Schulentwicklungsprozesse aufnehmen.
- *Die Ausbildung von Primary Care Providers:* Die Ausbildung von Erziehungsberatern und Beraterinnen sowie Erziehern und Erzieherinnen (Gymnasiallehrkräfte) sei massiv zu verbessern und als Ressource zu werten. Früherfassung und Prävention von psychischen Krankheiten sei damit gegeben.
- *Finanzierung:* Die nötigen Gelder für eine langfristige Mental Health Promotion bei Kindern und Jugendlichen müssten bewilligt (a.a.O., S. 26) und den Gymnasien zur Verfügung gestellt werden. Die Finanzierung muss ausreichend sein, um sowohl externe Angebote (in der Erziehungsberatung und an jugendpsychiatrischen Diensten), als auch interne und niederschwellige Angebote sicherzustellen.

Die Publikationen der WHO und mit ihr zusammenarbeitenden Institutionen gehen hinsichtlich der Identifikation von Schwächen und Barrieren bei der *Mental Health Promotion* und der Prävention zu wenig ins Detail und damit zu wenig auf die konkrete Rolle der Schulleitungen und Lehrkräfte ein. Diese Lücke soll Kapitel 3 ansatzweise schliessen.

2.1.2. Die Zusammenarbeit der Schule mit den Schülerinnen und Schülern.

Die betroffenen auffälligen Schüler/-innen bilden eine der wichtigsten Ressourcen bei der Professionalisierung der Begleitprozesse. Die Verfahren, wie sie begleitet werden, müssen deshalb definiert sein, und eine regelmässige Evaluation derselben muss vorgesehen sein.

Ein mögliches Verfahren für eine professionelle Begleitung beschreibt Tilly, der für die Heartland Area Education Agency schreibt. Diese kann als Kaskadenmodell im Rahmen der Schulentwicklung an Gymnasien angepasst werden. Er geht in seinem Artikel *Best Practices in School Psychology as a Problem-Solving Enterprise*⁵⁹ davon aus, dass ein Wandel in der Denkweise der amerikanischen Schulpsychologie notwendig sei (a.a.O., S. 21ff). Dabei sei es wichtig, dass die Wende in Richtung eines problemlösungsorientierten Ansatzes gehe. Es gebe verschiedene Verfahren⁶⁰, die an dieser Stelle nicht alle wiedergegeben werden können. Tilly bemängelt, dass in der Vergangenheit (wie das im Rahmen der neuen Ausbildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche in der Schweiz auch zum Tragen kommt), Jugendliche mit ähnlichen Bedürfnissen nach *verschiedenen Typologien* eingeteilt worden seien:

„States and districts in most cases have organized their services typologically. That is students with different types of needs are grouped together to make service delivery to these students efficient (consider Talented and Gifted Education [...] and Special Education as examples in our schools). Underlying this practice is the assumption that student's needs exist in discrete groupings (Ysseldyke & Marston, 1999) and that discrete groupings for service delivery will thus meet students' needs optimally. *In reality, students need more or less services than others both within and across different "typologically labeled" groups*” (a.a.O., S. 23, Betonung C.S.).

Das Modell, das Tilly deshalb vorschlägt, ist ein anderes: Der *Heartland Problem-Solving* Ansatz, der bereits seit 10 Jahren in der Praxis implementiert und getestet worden sei. Bei diesem Ansatz gehe es um eine optimale *Passung der für die Lösung des Problems erforderlichen Ressourcen mit dem Problem des Schülers oder der Schülerin*. Eltern, Lehrkräfte, Berater/-innen, Schulleiter/-innen oder andere, die in direktem Kontakt mit dem/der Schüler/-in stehen, können das Problem angehen und den Problemlöseprozess initiieren. Tilly konzipiert seinen theoretischen Ansatz so, dass es nicht darum gehe, so lange zu warten, bis Schüler/-innen so weit zurückfallen, dass sie in einer Kategorie platziert werden können, sondern, dass in einem “problem-solving system” die Probleme identifiziert werden, wenn “problems are less intense, in the hope of remediating them prior to escalation”. Es müssten Wege geschaffen werden, so dass „service intensity can be varied in direct proportion to individual student needs both within and outside special education boundaries“ (a.a.O., S. 23). Er unterscheidet dabei verschiedene Ebenen (Levels), die im Folgenden graphisch dargestellt sind:

⁵⁹ auf http://www.nasponline.org/publications/bpiv_tilly.pdf (am 20 September 2006)

⁶⁰ Dazu gehören unter anderem „Behavioural Consultation“ (Bergan & Kratochwill 1990; Sheridan et al., 1996 nach a.a.O., S. 27), “the IDEAL problem-solving model” (Bransford & Stein 1984 nach a.a.O., S. 27), Functional Analysis of Behavior/Functional Behavioural assessment (Repp & Horner 1999, Tilly et al. 1998 nach a.a.O., S. 27) und The Scientist Practitioner Model (Barlow et al. 1984, nach a.a.O., S. 27).

Figure 1. Heartland problem-solving approach

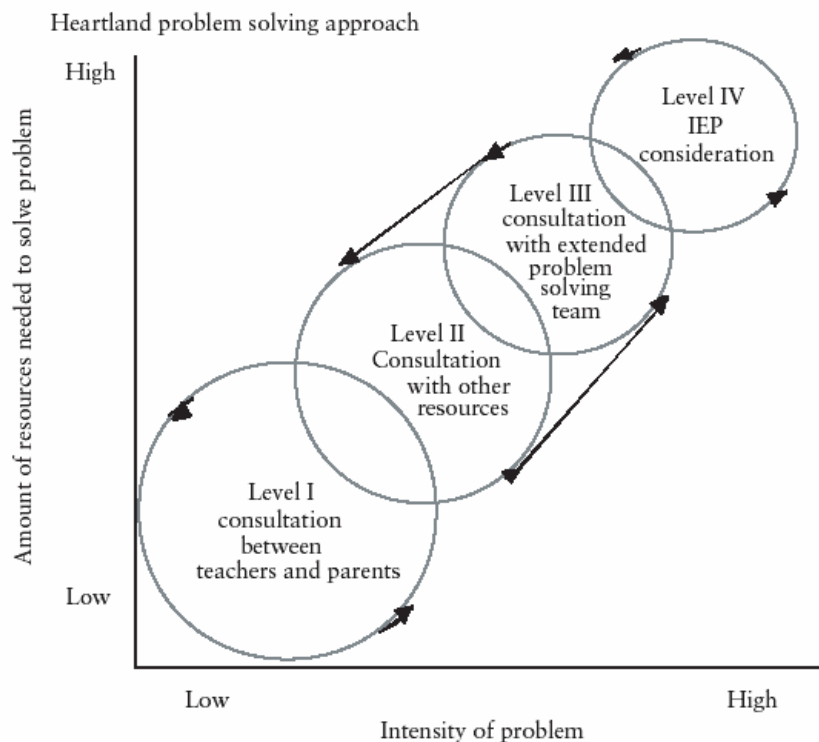


Tabelle 4: Der Heartland Problemlöse-Ansatz nach Tilly (a.a.O., S. 24)

Level I: Eltern-Lehrkräfte sind im Gespräch.

Beim ersten Schritt geht es darum, dass Eltern und Lehrkräfte gemeinsam ihre Sorgen über einen Schüler bzw. eine Schülerin austauschen und sich darauf konzentrieren, dass sich das Verhalten des Schülers bzw. der Schülerin ändert. Ein „Plan of action“ wird bestimmt. Eltern und Lehrkräfte beobachten nun im informellen Rahmen, ob ihre Intervention Erfolg hat. Eine Beteiligung des Schülers bzw. der Schülerin an den Gesprächen ist nicht vorgesehen (a.a.O., S. 24f.).

Level II: Konsultationen mit anderen Ressourcen

Auch beim zweiten Schritt geht es darum, Lösungen zu finden. Die Ernsthaftigkeit („severity“) des Problems wird systematischer analysiert, das Problem wird, falls nötig, neu definiert, und neue Pläne werden gemacht, um Verbesserungen zu erzielen. Die meisten Schulen ziehen für diesen Schritt zusätzliche Ressourcen bei. Dazu gehört ein „assistance team“, welches aus den Eltern des Schülers bzw. der Schülerin besteht und anderen Lehrkräften oder „local support staff“. Möglicherweise ist der Schüler oder die Schülerin an diesen Gesprächen auch beteiligt (a.a.O., S. 24f.).

Level III: Konsultationen mit einem erweiterten Problemlösungsteam

Schritt II und Schritt III können sich überschneiden und sind miteinander verbunden. Bei Schritt III werden aber Experten/Expertinnen (Schulpsychologen/-psychologinnen, Logopäden/-pädagoginnen, Sozialarbeiter/-innen) beigezogen. Ziel ist es nicht, ein Programm anzuwenden oder eine generelle Abklärung zu treffen, sondern das Problem zu lösen. Das erweiterte Problemlösungsteam arbeitet alle Informationen durch, die beim ersten und zweiten Schritt gesammelt wurden und untersucht, ob das Problem auch richtig und genau identifiziert wurde. Zusätzliche Informationen werden eingeholt und Hypothesen getestet. Der Ansatz ist forschungsgestützt (research-driven). Interventionen werden bestimmt und evaluiert

hinsichtlich ihrer Effizienz. Auch Tilly betont, dass Hilfe die Bereitstellung der „least intrusive services“ bedeutet, so, dass das Problem vor Ort angegangen werden kann („that remedy the problem, in the most enabling environment“) (a.a.O., S. 25f.).

Level IV: Problem-Lösungsinterventionen and Berechtigungsfragen

Bei Schritt 4 anerkennt das Problemlösungsteam, dass dem Schüler bzw. der Schülerin spezielle Ressourcen zustehen, um eine umfassende Untersuchung und Evaluation einzuleiten. Damit kommen die Ressourcen diesen Schülern bzw. Schülerinnen zugute, deren Probleme am intensivsten sind. Die Schüler/-innen werden nicht einem bestimmten typologischen Ansatz zugewiesen.

Tilly's Problemlösungsszenarien können gesehen werden als verschiedene Varianten, den Begleitprozess zu gestalten. Vorsicht ist geboten, diese nicht gleichzeitig der Intensität des Problems zuzuordnen. So eignet sich aus meiner Sicht am Gymnasium ein Gespräch *ohne* Beteiligung der Schüler/-innen nur im Ausnahmefall. Zudem muss dies auch nicht abhängig sein von der Intensität des Problems (Beobachtung C.S. aus dem Schulalltag). Tilly macht auch keine Angaben dazu, wie sich die Schule zu verhalten hat, wenn sich nur eine ungenügende oder *keine* Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ergibt (bsw. wegen Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch den Vater, vergleiche Interview 1). Zudem sensibilisiert er *nicht* für Wahrnehmungsunterschiede zwischen den an den Begleitprozessen beteiligten verschiedenen Personengruppen. Was für einen Schüler bzw. eine Schülerin ein sehr ernsthaftes Problem sein kann, muss aus der Sicht der Lehrkräfte nicht so betrachtet werden. Unterschiedliche Kausalattributionen sind entscheidend, werden aber bei diesem Ansatz ausser Acht gelassen.

Die Diskrepanz zwischen der Umwelt und dem Individuum ergibt sich bei Tilly daraus, dass die Umwelt etwas anderes erwartet, als das Individuum bietet. S. 28) Die Differenz aus diesen zwei Messungen repräsentiere das Problem, denn die Erwartungen an das Verhalten des Schülers bzw. der Schülerin müsse klar formuliert sein. Ausser Acht lässt Tilly hierbei, dass im Hinblick auf die auffälligen Schüler/-innen nicht-konformes Verhalten zu erwarten ist. Er plädiert für präzise Werkzeuge, um eine objektive Sichtweise zu erzielen und die Situation eindeutig zu analysieren. Dazu eigne sich folgendes, relativ einfach gehaltenes, Prozedere:

Figure 2. Problem-solving logic

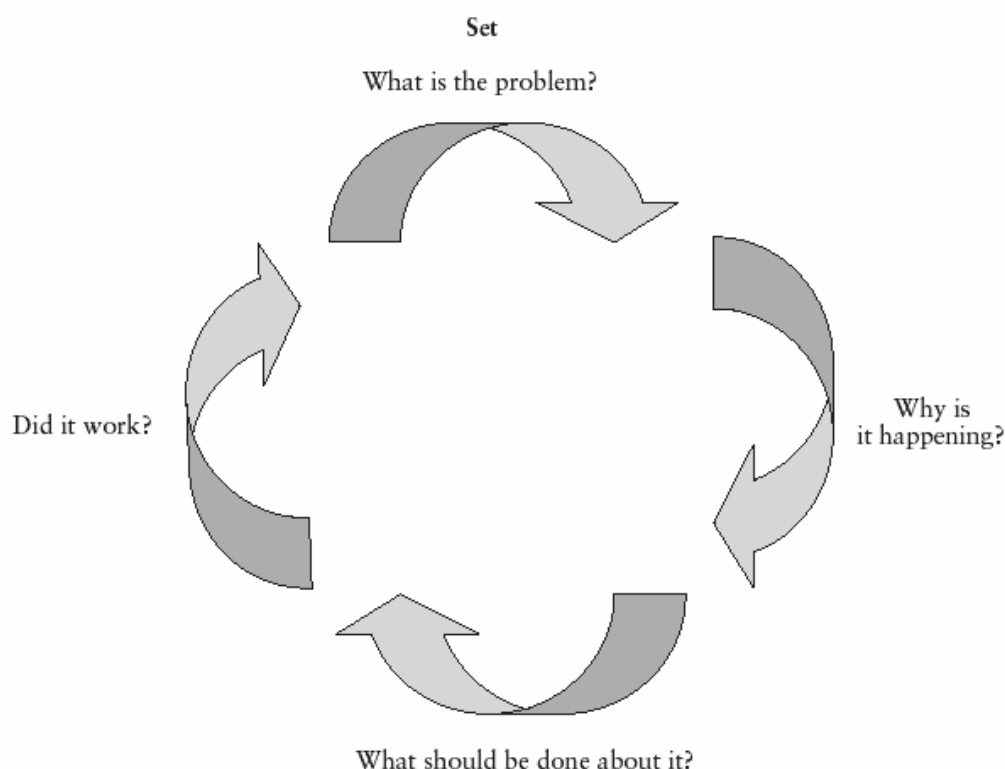


Tabelle 5: Die Logik der Problemlösung nach Tilly (a.a. O., S. 28)

Nachdem das Problem identifiziert sei, könne die Intervention beginnen. Ähnliche Fragen lassen sich auch bei der Begleitung von auffälligen Schülern bzw. Schülerinnen stellen. Interventionen können nach Tilly die folgenden Komponenten beinhalten:

Table 1. Intervention components

- *Antecedent interventions:* What changes can be made to the environment to prevent the problem from occurring?
- *Alternative skills instruction:* What skills can be taught to the individual that will reduce the occurrence of the problem?
- *Instructional consequent strategies:* What changes can be made to the instructional process to reinforce new skill acquisition and diminish problem occurrence?
- *Reduction-oriented consequent strategies:* What consequences, if any, need to be put in place to reduce the occurrence of the problem behavior?
- *Long-term prevention strategies:* What other individual or situational factors can we support to improve the individual's functioning?
- *Support for team members:* What support needs to be provided to team members to enable them to contribute to the intervention in an optimal way?

Adapted from Tilly, Knoster, Kovaleski, Bambera, Dunlap, and Kincaid (1998).

Tabelle 6: Interventionskomponenten nach Tilly (a.a.O. S. 31)

Auch diese Interventionskomponenten liessen sich für die Schulentwicklung am Deutschschweizer Gymnasium übernehmen und anpassen.

Einen anderen Ansatz, welcher das Verfahren der Begleitung der Schüler/-innen beschreibt, vertritt das *Committee on School Health* in seinem *Policy Statement* der amerikanischen Vereinigung der Pädiater/-innen. Das Komitee unterscheidet zwischen Schul- und

Gemeinderessourcen sowie verschiedenen Systemen, die für eine gute Entwicklung der Schüler/-innen nötig sind:

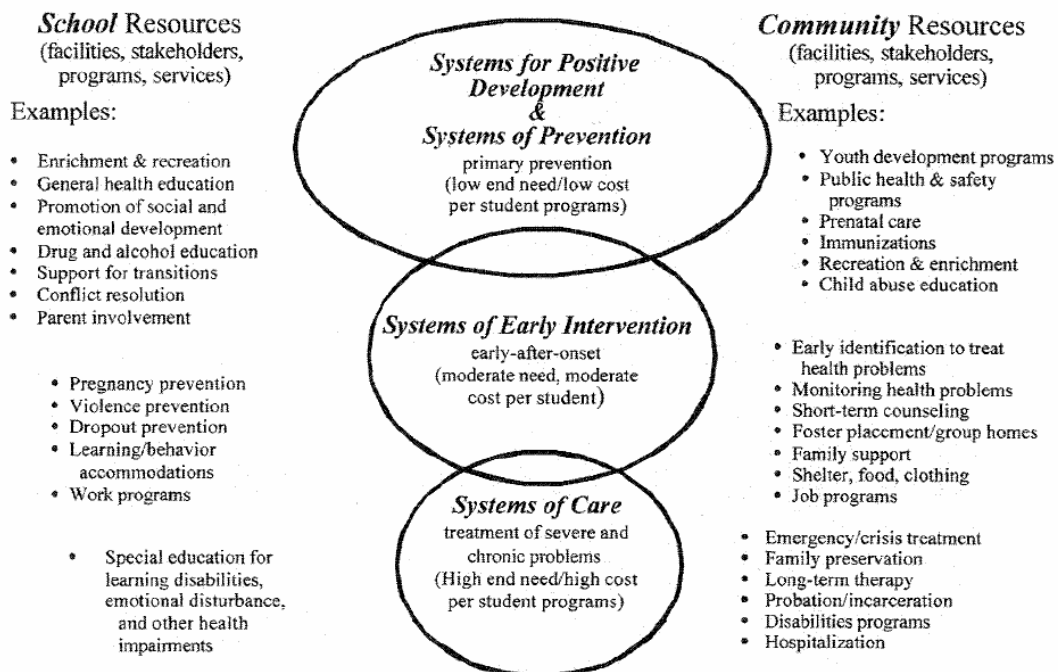


Fig 1. A comprehensive, multifaceted, and integrated approach to addressing barriers to learning and promoting healthy development. Adapted from various public domain documents written by H.S. Adelman and L. Taylor and circulated through the Center for Mental Health in Schools at the University of California (Los Angeles).

Tabelle 7: Organisationsprinzipien für die Mental Health Promotion (unverändert übernommen nach Fig 1. in: Policy Statement, Organizational Principles to Guide and Define the Child Health Care System and/or Improve the Health of All Children; Committee on School Health: School-Based Mental Health Services, in: *Pediatrics*, American Academy of Pediatrics 2004; Vol. 113; S. 1839-1845, This information is current as of June 24, 2006; The online version of this article, along with updated information and services, is located in the World Wide Web at: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/113/6/1839>, S. 4)

Das Komitee unterscheidet ebenfalls ein dreiteiliges Modell von Programmen, Angeboten und Bedürfnissen, um erstens alle Schüler/-innen zu erreichen, zweitens die Schüler/-innen gezielt zu unterstützen, die ein oder mehrere „identified mental health needs“ hätten (a.a.O., S. 1840) und drittens, Kindern und Jugendlichen mit schweren Problemen zur Seite zu stehen (vergleiche dazu die Ausführungen zur primären, sekundären und tertiären Prävention unter 1.5.). Ähnliche Abstufungen müssen in Begleitprozessen mit auffälligen Schülern bzw. Schülerinnen ebenfalls gemacht werden. Geeignete Instrumente und Verfahren müssen dafür entwickelt werden und den Schulen zur Verfügung stehen.

Entscheidend ist dabei nach Ansicht der Verfasserin die Sicht der Schüler/-innen auf die Begleitprozesse und die dafür konzipierten Verfahren. Forschung, die sich wie die vorliegende Arbeit mit der Sicht der betroffenen Jugendlichen befasst, ist jedoch auch im internationalen Vergleich selten. Dogra Nisha analysiert im Artikel: What do children and young people want from Mental Health Services? (2005, S. 370-373) anhand einer Sekundäranalyse wissenschaftlicher Literatur, welche sich mit der Sicht von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Mental Health Services befasst. Dabei stellt Dogra fest, dass es dazu *nur wenig* Forschung gäbe und die betroffenen Kinder und Jugendlichen *selten* befragt würden. Trotz der prekären und lückenhaften Forschungslage hält Dogra fest, dass

„young people, their parents and health care providers often have *different expectations of services*. Young people want accessible services staffed by those they are able to trust and who demonstrate an ability to listen; above all, young people want to be involved in the decisions made about them. [...] Child and adolescent mental health services need to consider, how we serve young people, [...] whose perspectives *may differ from those of their parents*” (a.a.O, S. 370, Betonung C.S.).

Aufgrund des zitierten Artikels muss angenommen werden, dass die Befragung der Jugendlichen, wie sie in der vorliegenden Arbeit (Interviews 12-18) unter anderem vorgenommen wird, nicht nur in der Schweiz, sondern auch auf internationaler Ebene wenig praktiziert wird. Die Perspektive der Jugendlichen ist wichtig, wenn oder weil sie auch manchmal entscheidend von der Perspektive der Erwachsenen abweicht. Dementsprechende Skalen sind in interne und externe Evaluationen zu integrieren.

Für eine erfolgreiche Evaluationsforschung geben die Autoren/Autorinnen der WHO sieben Empfehlungen ab für Entscheidungsträger/-innen. Dazu gehören für meine Untersuchung Schulleiter/-innen (möglicherweise Klassenlehrkräfte) oder Verantwortliche der Bildungspolitik und -forschung. Folgendes ist für die Evaluation der Begleitung auffälliger Schüler/-innen zu beachten:

Box 2.5

Health promotion evaluation: recommendations for policy-makers

- Encourage the adoption of participatory approaches to evaluation that provide meaningful opportunities for involvement by all of those with a direct interest in health promotion initiatives.
- Require that a minimum of 10% of the total financial resources for a health promotion initiative be allocated to evaluation.
- Ensure that a mixture of process and outcome information is used to evaluate all health promotion initiatives.
- Support the use of multiple methods to evaluate health promotion initiatives.
- Support further research into the development of appropriate approaches to evaluating health promotion initiatives.
- Support the establishment of a training and education infrastructure to develop expertise in the evaluation of health promotion initiatives.
- Create and support opportunities for sharing information on evaluation methods used in health promotion through conferences, workshops, networks and other means.

Source: WHO European Working Group on Health Promotion Evaluation, 1998

(a.a.O., S. 31)

Dabei sei es wichtig, folgende Schlüssellektionen zu beachten:

Box 2.6

Key lessons from health promotion relevant to mental health

- Combine individual and structural strategies with advocacy.
- Work with an array of public and private sectors, not just the health sector.
- Emphasize positive mental health as well as prevention and treatment.
- Use professional tools for programme planning, implementation and evaluation.
- Strive to increase people's control over their own mental health.
- Avoid over-dependence on "expert-driven" approaches.
- Adopt a capacity building approach with individuals and communities.

Tabelle 8: Schlüssellektionen für die Gesundheitsförderung, WHO (a.a.O., S. 32)

Anhand der vorliegenden Ausführungen konnte gezeigt werden, dass die Schule im Netzwerk eine entscheidende Rolle spielt und die Zusammenarbeit mit den Schüler/-innen von grosser Bedeutung ist. Die Arbeit der Schule im Rahmen einer professionalisierten Mental Health Promotion ist aber nicht einfach durch guten Willen und gute Absicht zu erreichen. Einzelne Studien in den USA widmen sich der Untersuchung von gezielten Interventionen in der Mental Health Promotion. Durlak & Wells haben 130 präventive Interventionen (sekundäre Prävention) in den USA untersucht. Diese Interventionen dienten der Früherfassung von psychischen Störungen und versuchten, „early signs of maladjustment“ zu identifizieren, damit eine spätere voll ausgeprägte Störung vermieden werden konnte („to intervene before full-blown disorders develop“). Die Resultate der Studie legen nahe, dass insbesondere Verhaltens- und kognitive Verhaltensprogramme für Kinder mit „subclinical disorders“ so effektiv wie Psychotherapie waren (Durlak & Wells 1998, S. 775-802). Die gleichen Autoren/-innen belegen auch für primäre Prävention positive Effekte (Durlak & Wells 1997, S. 115-152).

Kritischer zu Prävention äussern sich Domitrovich et al. Sie schreiben in ihrem Artikel „The Study of Implementation: Current Findings from Effective Programs that Prevent Mental Disorders in School-Aged Children“ (2000, S. 193-221): es gebe zwar eine Reihe von Präventionsprogrammen, die positive Effekte zeigten, aber der *Implementation* dieser Programme werde zu wenig Rechnung getragen, und ein Programm funktioniere nicht einfach, nur weil einmal positive Effekte belegt worden seien.

Hinsichtlich der Rolle der Eltern halten Adams und Christenson fest, dass Vertrauen („Trust“) ein wichtiges Element sei in der Beziehung Schule-Elternhaus („family-school relationship“). Nach einer Befragung von 1234 Eltern und 209 Lehrkräften kamen sie zum Schluss, dass in der Primarschule ein höheres Vertrauen zwischen Schule und Elternhaus zu verzeichnen sei als auf der Sekundarstufe. Dabei war die wahrgenommene Qualität der Interaktionen zwischen Schule und Elternhaus ein wichtigerer Prädiktor für das wahrgenommene Vertrauen als die Häufigkeit des Kontakts oder demographische Variablen (Adams & Christenson 2000, S. 477-497).

Die Zusammenarbeit mit den Schülern/Schülerinnen und deren Eltern im Rahmen einer professionalisierten Mental Health Promotion ist anspruchsvoll und für Schulen nicht einfach und ad hoc zu bewältigen. Spezielle Kompetenzzentren müssen eingerichtet werden, welche sich mit Forschung und Lehre beschäftigen und aufzeigen können, wie die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen als ein wichtiger Baustein einer nationalen Strategie professionalisiert werden könnten.

2.1.3. Der Aufbau von speziellen Kompetenzzentren zur Unterstützung der Schulen.

Schulen brauchen mannigfaltige Unterstützung, wenn sie die Begleitung auffälliger Schüler/-innen professionalisieren wollen. Dazu gehört neben dem Netzwerk, welches die Erziehungsberatung und die jugendpsychiatrischen Dienste zur Verfügung stellen, der Aufbau von nationalen Kompetenzzentren und Ausbildungsgängen⁶¹. Diese stehen den Schulen durch Forschung und in Lehre bei in ihren kontinuierlichen Professionalisierungsbestrebungen. Im Folgenden soll dazu ein Modell aus den Vereinigten Staaten vorgestellt werden, welches in der Schweiz entsprechend angepasst werden müsste.

Slade identifiziert ein zunehmendes öffentliches Interesse in den USA an Fragen der Mental Health Promotion in Schulen („problems related to mental illness are increasingly becoming the focal point of public concern over the safety and performance of schools“) Slade schätzt, dass es an ungefähr 50% der amerikanischen „middle and high schools“ so genannte „school-based mental health services“ an den Schulen gibt. Ungefähr 11% der Schulen hätten „mental health counselling“, ärztliche Untersuchungen („physical examinations“) und „substance abuse counselling“ an der Schule. Es gebe sehr grosse Unterschiede hinsichtlich der Mental Health Promotion zwischen den verschiedenen Regionen, Stadt-Land Unterschiede und der Grösse der Schule. Kleinere Schulen könnten diesbezüglich kaum Angebote machen (Slade 2003, S. 382-392.)

Kratochwill identifiziert Schulen als „the largest provider of child mental health services“. Er schreibt, Schulen seien oft das einzige Umfeld, in dem Kinder und Jugendliche in den Genuss von Mental Health Interventionen kämen (Kratochwill 2004). Es wird geschätzt, dass weniger als ein Drittel der amerikanischen Jugendlichen mit ernsthaften Problemen („more serious problems“) Zugang zum „Mental Health System“ haben (Weist et al. 2002)

Deshalb hat sich eine Reihe von amerikanischen Forschern und Forscherinnen und Praktikern und Praktikerinnen⁶² in den letzten 15 Jahren dem Aufbau von sogenannten „Expanded School Mental Health Programs“ gewidmet, welche die ganze Bandbreite der Mental Health Services abdecken sollen. Dazu gehören „assessment, treatment, case management, prevention“ als zentrale Pfeiler (Weist et al. 2000, S. 395-411). Tashman & Weist et al. sind zum Schluss gekommen, dass die traditionellen Formen der „Mental Health Service Delivery“, („e.g. providing care at „centers“ away from neighbourhoods) zu einer Desillusionierung („disenchantment“) geführt haben, da sie wenig erfolgreich waren. Es gäbe in den USA ein wachsendes Bewusstsein („growing recognition“) dafür, dass Mental Health Promotion und die damit zusammenhängenden Präventionsprogramme *direkt* an den Schulen („directly within schools“) durchgeführt werden müssten (Tashman & Weist et al. 2000, S. 97-115). Während die Expanded School Mental Health Programme vielerorts noch unterentwickelt seien (a.a.O), sind die Programme der Schulen in Baltimore gut etabliert (vgl. Flaherty & Weist 1999 S. 379-389).

Im Jahre 1998 wurde in den Vereinigten Staaten eine *Task Force* gebildet, die sich den evidenzbasierten Interventionen in der Schulpsychologie widmet und dazu ein umfangreiches Coding Manual herausgegeben hat (vgl. dazu: Kratochwill 2003, S. 6.). Ziel des Coding Manuals ist die Beurteilung von Forschungsergebnissen anhand klar festgelegter Kriterien, um einerseits die wissenschaftliche Forschung, andererseits auch deren praktische Umsetzung zu verbessern und dazu eine nützliche Datenbank zu erstellen. Bereits im Jahre 1995 wurde

⁶¹ Ansätze dazu bestehen in der Schweiz. Das Institut für Weiterbildung in Bern bietet beispielsweise den Zertifikatslehrgang für Gesundheitsförderung an.

⁶² siehe dazu: McMahon et al. 2000, S. 65-92; Flaherty et al. 1996, S. 341-352; Pumariega & Vance, 1999, S. 371-378.

zudem im Bundestaat Maryland an der Universität von Maryland's Schule für Medizin ein Kompetenzzentrum gegründet für *School Mental Health Analysis and Action*. Es zeigt aus meiner eingeschränkten Sicht eine Tendenz, dass die Entwicklung und Durchführung von Mental Health Promotion durch die Mediziner/-innen, Schulpsychologen/-psychologinnen und nicht durch Pädagogen/Pädagoginnen besetzt ist. Dies lässt sich exemplarisch daran zeigen, dass das Kompetenzzentrum nicht einer pädagogischen Fakultät, sondern der medizinischen Fakultät angegliedert ist.

Auf seiner Website: http://csmha.umaryland.edu/research.html/quality_assessment.html (am 20. Juni 2006) veröffentlicht das Kompetenzzentrum 10 Prinzipien, die in den letzten 2 Jahren entwickelt wurden und die gelten sollten für Schulen, die „expanded mental health“ anbieten möchten:

<p>Principles for Expanded School Mental Health</p> <p>Principle 1: All youth and families are able to access appropriate care regardless of their ability to pay.</p> <p>Principle 2: Programs are implemented to address needs and strengthen assets for students, families, schools, and communities.</p> <p>Principle 3: Programs and services focus on reducing barriers to development and learning, are student and family friendly, and are based on evidence of positive impact.</p> <p>Principle 4: Students, families, teachers and other important groups are actively involved in the program's development, oversight, evaluation, and continuous improvement.</p> <p>Principle 5: Quality assessment and improvement activities continually guide and provide feedback to the program.</p> <p>Principle 6: A continuum of care is provided, including school-wide mental health promotion, early intervention, and treatment.</p> <p>Principle 7: Staff hold to high ethical standards, are committed to children, adolescents, and families, and display an energetic, flexible, responsive, and proactive style in delivering services.</p> <p>Principle 8: Staff are respectful of and competently address developmental, cultural, and personal differences among students, families, and staff.</p> <p>Principle 9: Staff build and maintain strong relationships with other mental health and health providers and educators in the school, and a theme of interdisciplinary collaboration characterizes all efforts.</p> <p>Principle 10: Mental health programs in the school are coordinated with related programs in other community settings.</p>

Tabelle 9: 10 Prinzipien für Mental Health Promotion an Schulen, Kompetenzzentrum für *School Mental Health Analysis and Action*, Maryland, USA (nach a.a.O.)

Das Kompetenzzentrum bietet interessierten Schulen auf http://csmha.umaryland.edu/resources.html/resource_packets/resource_packets.html (am 09.09.2006) verschiedene Ressourcen an, die sich in der Mental Promotion einsetzen lassen und die auch für den schweizerischen Kontext im Rahmen der Schulentwicklung am Gymnasium angepasst werden könnten. Dazu gehören Materialien zu folgenden Themenbereichen:



Tabelle 10: Übersicht über Materialien des Kompetenzzentrum für *School Mental Health Analysis and Action*, Maryland, USA (a.a.O.)

Auf http://csmha.umaryland.edu/resources.html/issue_briefs.html (am 09.09.2006) stehen interessierten Schulen weitere Ressourcen zur Verfügung. Dazu gehört beispielsweise eine Antwort auf die Frage, wie sich die „School Connectedness“ erhöhen lässt, wie Schulen Suizidprävention und Mental Health Promotion konkret angehen können. Ähnliche Kompetenzzentren sind in der Schweiz auf- und auszubauen. Für die unterschiedlichen Zielgruppen in Schulen (Primarschule, Gymnasien, Hochschulen) sind dabei geeignete Forschungsprogramme und Lehraufträge zu entwickeln. Die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen könnte dabei ein Forschungs- und Lehrschwerpunkt sein für die Zielgruppe Gymnasium.

2.2. Nationale Perspektiven (seit 2000, in Auszügen)

Der nationale Forschungsstand mutet im internationalen Vergleich eher mager an. Die Begleitung aufgrund persönlicher Schwierigkeiten auffälliger Schüler/-innen durch Gymnasiallehrkräfte ist in der schweizerischen Bildungsforschung bis jetzt ungenügend empirisch und theoretisch bearbeitet. An dieser Stelle kann es also keine wirkliche Aufarbeitung des Forschungsstandes in *Bezug auf mein Thema* geben. Eine Sekundäranalyse von verschiedenen Studien führt zu einer Bildung von Postulaten, die insbesondere für eine kritische Lesung der 18 Fallsbeschreibungen (Kapitel 3) relevant ist. Kapitel 2.2. führt ein in die Besonderheiten des Gymnasiums in der Schweiz und in die dazugehörige Forschung seit dem Jahr 2000. Dazu gehören vorab allgemeine Informationen zur Struktur des Gymnasiums in der Schweiz. Anschliessend fasse ich aus den folgenden 5 Studien die Resultate zusammen, die für die Rolle der Lehrkraft bei der Begleitung von auffälligen Jugendlichen relevant sind:

1. Forneck und Schriever: Die Studie zur Untersuchung der LehrerInnenarbeitszeit und –belastung im Kanton Zürich aus dem Jahr 2000
2. Narring et al: Die Gesundheit der Schüler/-innen: Die SMASH Studie 2002
3. Maag Merki: Die Evaluation Mittelschulen zu den überfachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen im Kanton Zürich, 2002
4. Schüler/-innen der Sekundarstufe II: Entwicklungen und Perspektiven aus der Sicht des Bundesamtes für Statistik, 2004
5. Maag Merki et al: Die EVAMAR Studie, 2004.

Das Gymnasium in der Schweiz: Allgemeine Informationen

Nach der obligatorischen Schulzeit, also nach 9 Schuljahren, treten Jugendliche in die Sekundarstufe II ein. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen allgemein und berufsbildenden Ausbildungsgängen. Das Gymnasium gehört zu den allgemein bildenden Ausbildungsgängen. In der Regel dauern die Ausbildungen auf der Sekundarstufe II 3-4 Jahre. Die Ausbildung von der ersten Primarklasse bis zur Maturitätsprüfung dauert mindestens 12 Schuljahre. 83% der Jugendlichen in Schweiz schliessen diese ab, davon besuchen heute im Mittel 18% der Jugendlichen ein Gymnasium. Je nach Kanton sind es zwischen 9 und 32 %. Vor 20 Jahren waren es 10%.

Die eigentliche Gymnasialausbildung beginnt nach der obligatorischen Schulzeit (Kurzgymnasium, Dauer 3 - 4 Jahre), in einigen Kantonen jedoch auch schon früher (Langgymnasium, Dauer 6 - 7 Jahre). Die Zahl der Schüler/-innen an Maturitätsschulen hat in den letzten zehn Jahren zugenommen: 1990 besuchten über 54'000 Schüler/-innen eine Maturitätsschule, 2003 beläuft sich die Zahl auf rund 63'400. Die Zahl der Schüler/-innen an Maturitätsschulen hat zugenommen und wird nach Angaben des Bundesamtes für Statistik weiterhin steigen. Seit dem Schuljahr 1993/1994 ist der Frauenanteil bei den Schüler/-innen an Maturitätsschulen grösser als derjenige der Männer. Im Schuljahr 2003/2004 beläuft sich der Frauenanteil auf 56% (educa.ch). Die nachfolgende Tabelle zeigt die Entwicklung der gymnasialen Maturitätsquote nach Geschlecht von 1980 bis 2004, sowie die Prognosen bis 2014.

Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht, 1980-2004 und Prognosen bis 2014 in %

	Männer	Frauen	Total
1980	12,1	9,2	10,6
1981	12,4	9,4	10,9
1982	12,4	9,8	11,1
1983	12,6	10,5	11,6
1984	13,2	11,2	12,2
1985	13,3	11,0	12,2
1986	13,3	11,1	12,2
1987	13,7	11,5	12,6
1988	13,5	12,2	12,9
1989 *	13,7	12,7	13,2
1990 *	13,4	13,2	13,3
1991	15,0	13,9	14,4
1992 *	15,0	14,5	14,8
1993 *	15,6	15,7	15,7
1994	16,5	17,4	16,9
1995 *	16,7	17,5	17,1
1996	16,8	18,5	17,6
1997	17,2	18,7	17,9
1998 *	16,8	19,0	17,9
1999	16,4	19,2	17,8
2000 *	16,0	19,9	17,9
2001 *	17,1	20,6	18,8
2002 *	16,9	21,8	19,3
2003 *	16,0	21,8	18,8
2004	15,6	21,8	18,6
2005	15,9	22,0	18,9
2006	16,3	22,7	19,4
2007	16,3	23,1	19,6
2008	16,8	23,5	20,1
2009	16,6	23,4	20,0
2010	16,9	23,9	20,3
2011	17,0	23,8	20,4
2012	17,4	24,3	20,8
2013	17,2	24,1	20,5
2014	17,5	24,2	20,8
<i>Prognosen: Stand September 2005, Szenario "neutral HE-A-2004"</i>			
* reevaluierte Werte (vgl. Methodologie auf www.bfs.admin.ch)			
Bundesamt für Statistik, Schul- und Berufsbildungsstatistik, ESPOP (siehe www.bfs.admin.ch)			

Tabelle 11: Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht, 1980-2004 und Prognosen bis 2014, nach Bundesamt Für Statistik, Schweiz (a.a.O.)

Umgekehrt gilt, dass der Frauenanteil mit 41,1 % bei den Lehrkräften auf der Sekundarstufe II geringer ist als der Anteil der männlichen Lehrkräfte (58.9 % Männer in den allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe II, siehe: Bildungsstatistik Schweiz, Lehrkräfte 2003/2004) Ein Abschluss auf der Sekundarstufe II berechtigt zu einer weiterführenden Ausbildung auf der Tertiärstufe – entweder an Universitäten, Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) oder an Höheren Fachschulen und Fachhochschulen (FH). Die Sekundarstufe II befindet sich in einer Zeit der Reformen: Wesentliche Ziele bestehen darin, die Ausbildungsgänge durchlässiger zu gestalten und besser zu koordinieren (Schweizerischer Bildungsserver, <http://www.educa.ch>).

Gymnasien gibt es nicht nur in allen Kantonen, sondern auch in fast allen grösseren Städten in der Schweiz. Bis vor kurzem (2001) wurden 5 Maturitätstypen unterschieden. Neu eingeführt wurde ein Wahlfachsystem mit Grundlagenfächern, einem Schwerpunktfach und einem Ergänzungsfach.

Mit dem Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von 1995 wurden die verschiedenen Maturitätstypen abgeschafft; eingeführt ist ein Wahlfachsystem und ein neuer Rahmenlehrplan. 7 Grundlagenfächer, 1 Schwerpunktfach und 1 Ergänzungsfach bilden die Maturitätsfächer. Vor der Maturitätsprüfung schreiben Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine Maturarbeit, ohne die keine Zulassung zur Maturitätsprüfung erfolgt.

An 195 Maturitätsschulen unterrichteten schweizweit 14'000 Lehrerinnen und Lehrer, die Zahl der Schüler/-innen beträgt über 65'000 (a.a.O.)

Bildungsziel der Maturitätsschulen ist es, Schüler/-innen im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie die geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen zu fördern. Die persönliche Reife (Maturität) gilt als Voraussetzung für ein Hochschulstudium. An Maturitätsschulen gefördert werden sollen Intellekt, Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit, doch auch persönliche Lern- und Arbeitstechniken, Wissensbeschaffung und der Umgang mit Informationstechnologien sowie Kompetenzen in den Bereichen Soziales, Ethik, Politik, Wissenschaft, Kommunikation, Kultur, Ästhetik (a.a.O.).

Der Rahmenlehrplan von 1994 enthält folgende Wissens- und Lernbereiche: Sprachen, Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, bildende Kunst und Musik sowie Sport. Der Unterrichtsanteil der Sprachen ist mit 30–40% dotiert; der Bereich Mathematik und Naturwissenschaften beträgt 20–30%, Geistes- und Sozialwissenschaften mit 10–20%, Kunst mit 5–10%. 10–15% müssen für den Wahlbereich (Schwerpunktfach und Ergänzungsfach) sowie für die Maturitätsarbeit aufgewendet werden. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten belegen den Unterricht in 7 Grundlagenfächern, 1 Schwerpunktfach und 1 Ergänzungsfach. Gegenüber dem System mit Maturitätstypen nahm die Zahl der Unterrichtsfächer von 11 auf 9 ab (a.a.O.).

In mindestens 5 Maturitätsfächern findet dann eine schriftliche Maturitätsprüfung statt, die ausserdem durch eine mündliche Prüfung ergänzt werden kann. Prüfungsfächer sind die Erstsprache, eine zweite Landessprache, Mathematik, das Schwerpunktfach und ein weiteres Fach. In den übrigen Fächern gelten die Leistungen des letzten Ausbildungsjahres, in dem das Fach unterrichtet wurde. Weiter bewertet wird die Maturarbeit.

Mehr als 80% der Maturandinnen und Maturanden nehmen nach ihrem Abschluss ein Studium an einer Universität, einer Eidgenössischen Technischen Hochschule oder an einer pädagogischen Hochschule auf (a.a.O.).

Aufgrund der angeführten Zahlen lässt sich zeigen, dass der Mädchenanteil an den Schweizer Gymnasien die 50% Grenze überschritten hat, während bei den Lehrkräften der Anteil der Männer mit fast 60% überwiegt. Die Begleitung aufgrund persönlicher Schwierigkeiten auffälliger Schüler/-innen muss genderspezifisch sein. Die Lehrkräfte müssen den Besonderheiten der weiblichen *und männlichen* Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz Rechnung tragen und sich im Begleitungsprozess der eigenen geschlechtlichen Identität bewusst sein.

Ebenfalls wird ersichtlich, dass in allen Schweizer Kantonen an den Maturitätsschulen neben dem Intellekt auch die Persönlichkeitsentwicklung und die Gesundheit, sowie Kompetenzen im Bereich Soziales. (vgl. Art 5, MAR) gefördert werden sollen. Die Begleitung aufgrund persönlicher Schwierigkeiten auffälliger Schüler/-innen leistet einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit derselben und erweitert die Kompetenzen im Bereich Soziales. Dies trifft sowohl für die Lehrkräfte, als auch für die Schüler/-innen zu.

2.2.1. Die individualisierte Profession: Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und –belastung im Kanton Zürich aus dem Jahr 2000

Da das Thema dieser Arbeit die Rolle der Lehrkraft am Gymnasium ist, möchte ich an dieser Stelle auf die allgemeinen Arbeitsbedingungen der Profession eingehen, die relevant sind. Dazu möchte ich die für das Gymnasium wichtigsten Ergebnisse der Zürcher Studie: Die individualisierte Profession: Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und Belastung im Kanton Zürich (Forneck & Schriever 2000⁶³) wiedergeben. Die Studie zur Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und –belastung ist die grösste und umfangreichste Studie, die in der Schweiz zu diesem Thema durchgeführt wurde.

In der Problemstellung der Untersuchung skizzieren die Autoren/-innen das Berufsfeld wie folgt:

„Der Lehrer/-innenberuf ist eng mit dem bürgerlichen Emanzipationsprogramm, der Vorstellung eines geschichtlichen Fortschritts verbunden. [...] Die Profession soll dies gesellschaftlich verwirklichen und gerät mit ihrer Handlungslogik in Widersprüche, die den Beruf bis heute auch dann prägen, wenn sich Emanzipationsperspektiven zu verflüchtigen scheinen. Was bleibt, ist eine im Kern widersprüchliche Handlungslogik. *Mit unverwechselbaren Individuen zu arbeiten und gleichzeitig gesellschaftliche Normansprüche durchzusetzen.* [...] ist das eigentliche Geschäft des Lehrer/-innenberufs. [...] Diese Problemlage des Lehrberufs tritt in neuen, verschärften Formen auf, wenn sich Gesellschaften radikal pluralisieren und Biographien individualisieren, die Profession mit soziokultureller Heterogenität und biographischer Dynamisierung dieser Heterogenität konfrontiert ist (Forneck & Schriever, 2000, S. 5, Betonung C.S.)

Die Arbeit mit unverwechselbaren Individuen erfolgt also in einem Spannungsfeld, da in der Schule, insbesondere am Gymnasium, die fachliche Ausbildung im Vordergrund steht. Oder wie es einer meiner Interviewpartner, (männliche Lehrperson und Schulleiter) ausdrückt:

⁶³ Alle Seitenangaben von Forneck und Schriever beziehen sich auf die Online Publikation in einzelnen Kapiteln. Siehe www.bildungsdirektion.zh.ch

„Einerseits müssen wir unsere Regeln durchsetzen, andererseits müssen wir unsere Schüler fragen: Was willst du?“ (aus einem meiner Interviews)

Die Begleitung aufgrund persönlicher Schwierigkeiten auffälliger Schüler/-innen ist geprägt von einer im Kern widersprüchlichen Handlungslogik: Jede Schülerin bzw. jeder Schüler und die Schwierigkeit seiner Lage ist unverwechselbar und einzigartig. Die schulischen Ansprüche, Regeln und Normen sind aber grundsätzlich für alle Schüler/-innen die gleichen. Es muss für Lehrkräfte/Schulleitungen möglich werden, in solch komplexen Situationen kriterienorientierte Entscheide zu treffen, um mit dieser widersprüchlichen Handlungslogik umzugehen.

Forneck und Schriever präzisieren dies an anderer Stelle wie folgt:

„Schule hat also im Modernisierungsprozess die Funktion, die Entwicklung von „autonomen“ Individuen zu unterstützen, bzw. diese Entwicklung einzufordern. Zugleich aber soll sich diese subjektive Modernität im Horizont bestimmter Kulturleistungen (Wissens-Kenntnis- und Fertigungsstandards) äussern. Dadurch müssen die in der Schule Tätigen andauernd mit paradoxen Problemlagen umgehen. Einerseits müssen sie auf vielfältige, sich widersprechende Bedürfnisse (ihrer heranwachsenden, sprunghaften Klientel) eingehen und diese im gleichen Moment wieder zurückweisen, da Lehrerinnen und Lehrer es damit zu tun haben, symbolisches und instrumentelles Regelwissen und gesellschaftliche Normalitätsstandards auf Einzelfälle anzuwenden. [...] Deshalb heisst Handeln in pädagogischen Kontexten wesentlich, Normen zu individualisieren und Individuen mit Normen zu konfrontieren, sowie dieses Verhältnis je individuell und sozial (bezogen auf die Konstellation in der Schulklasse) auszubalancieren (Forneck & Schriever 2000, S. 29)

Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist geprägt von Balanceakten. Einerseits muss die Lehrkraft auf den/die Schüler/in eingehen, andererseits muss das Einhalten von Regeln und das sich Richten nach Normen eingefordert werden. Das Handeln in pädagogischen Kontexten ist widersprüchlich, kontingent und aufgrund der Lehrer-Schülerkonstellation stark von individuellen Faktoren bestimmt. Dabei ist aber nicht nur die Rolle und Lebenswelt des Lehrers entscheidend, sondern pädagogisches Handeln ist auch stark von der Lebenswelt der Schüler abhängig. Forneck und Schriever beschreiben, dass darin ein weiterer Faktor liegt, welcher die bereits im Kern widersprüchliche Handlungslogik des Lehrer/-innenberufs verschärft:

„Korrespondierend (zur oben geschilderten Modernisierung der Schule, Anmerkung der Autorin) verändert sich der Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen in einer der gesellschaftlichen und kulturellen Dynamik vergleichbaren Geschwindigkeit. [...] Allgemein kann festgestellt werden, dass die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse die sozialen Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in einem tief greifenden Sinn verändern. Jugendliche leben vermehrt in pluralistischen, nebeneinander bestehenden Subkulturen mit ihren unterschiedlichsten Wertvorstellungen und Lebensentwürfen. In der Schule, in der diese pluralistischen Kulturen aufeinander treffen, wird eine neue Form der Sozialisationsarbeit erforderlich, nämlich die Konstitution eines öffentlichen Raumes, der die unterschiedlichsten Kulturen in sich aufnimmt, gelten lässt und gleichzeitig eine öffentliche Handlungs- (bzw. Lern)logik etabliert. *In diesem Sinne werden sozialisierende Anteile im Unterricht und dem schulischen Geschehen grösser und zugleich konflikthafter.* Hinzu kommen die Folgen des „Abbaus an Gratiserziehung,

des Bedeutungsverlustes traditioneller Sozialisationsformen in der Familie. (Forneck & Schriever 2000, S.5f., Betonung C.S.)“

Genauso wie der Umgang mit Wissen sich im 20. Jahrhundert tief greifend gewandelt hat und neue Anforderungen an das Gymnasium stellte, ändern sich auch in der Beziehungsdidaktik die Anforderungen an Gymnasiallehrkräfte. Gymnasiallehrkräfte müssen die Fähigkeit zur Sozialisationsarbeit entwickeln, welche nicht nur kulturell bestimmt ist, sondern auch für auffällige Schüler/-innen einen Lebensraum konstituieren und eine dazugehörige Handlungs- und Lernlogik etablieren kann. Somit werden sozialisierende Anteile im Unterricht und im schulischen Geschehen grösser und konflikthafter und die Anforderungen an die Lehrpersonen steigen.

Im Zuge der von Forneck und Schriever geschilderten Modernisierungsprozessen in der Schule ändert sich somit das Anforderungsprofil an die Lehrkräfte. Daraus leiten die Autoren der Arbeitszeitstudie folgendes ab:

„Schule als gesellschaftlich sozialisatorische Institution soll „subjektive Modernität“ als funktionales Korrelat zu gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen hervorbringen. Darin besteht ihre allgemeine Funktionalität. *Dann aber muss die alte Lehre und mit dieser ein Professionsverständnis aufgegeben werden, das sich wesentlich als Vermittlung eines kanonisierten Wissens versteht (zur dann jedoch neu anstehenden Standardisierung sh. Forneck 2000)* Dies impliziert die Notwendigkeit didaktische und methodische Innovationen zu realisieren, die aber nicht mehr inhaltlich abgesichert werden können, da sie auf subjektive Modernität zielen. Genau diese kann ja nicht qua Professionswissen als feststehendes Set von methodischen Arrangements umgesetzt werden, sondern muss mit den Schüler/-innen diskursiv ausgehandelt werden. Dadurch erhöht sich das Risiko des Lehrerhandelns ausserordentlich, da sich das Handlungsfeld drastisch entstandardisiert. Zudem ist der Erfolg des Handelns in unstrukturierten Prozessen nicht durch eindeutige Erfolgskriterien einschätzbar, die dann die Unsicherheit beenden könnten (Forneck & Schriever, 2000, S.7).

Die Begleitung von auffälligen Schüler/-innen ist ein gutes Beispiel für eine drastische Entstandardisierung des pädagogischen Handlungsfeldes und das Handeln in unstrukturierten Prozessen. Unsicherheit muss in professionellen Begleitprozessen nicht beendet sondern mit Hilfe von neuen Handlungskompetenzen ausgehalten und reflektiert werden. Unsicherheit darf somit nicht zu Handlungsunfähigkeit führen.

Diese Modernisierung der Schule hat aber zur Folge, dass es zu einer Dynamik kommt, die objektiv belastend ist. Diese kommt unter anderem dadurch zustande, dass die „professionsinterne Klage über belastende Stresssituationen im schulischen Alltag, berufliche Überforderung und berufsbedingte gesundheitliche Störungen“ mit einer „konservativen Beharrungsstrategie“ nicht reformorientierter Lehrkräfte einhergeht (Forneck & Schriever, 2000, S.7). Für den Lehrberuf gilt somit ebenfalls, was Forneck und Schriever als allgemeines Merkmal des Entstandardisierungsprozesses der beruflichen Welt identifizieren:

„Der spezifische Beruf verliert seine identitätsbildende Funktion, weil er nicht mehr als eindeutiges Set von Tätigkeiten und Bedeutungen existiert. Die nun zu vermittelnden Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst unterliegen damit einer Pluralisierung und Individualisierung“ (Forneck & Schriever, 2000, S.5).

Die neuen Ansprüche an den Lehrberuf, bsw. die Begleitung auffälliger Schüler/-innen kann eine berufliche Überforderung sein. Die ständige Klage über berufliche Überforderung und berufsbedingte gesundheitliche Störungen hilft Lehrkräften aber nicht, diese zu bewältigen, sondern verstärkt diese. Es müssen neue, individuelle Selbstkonzepte erarbeitet werden, welche für den/die Einzelnen dennoch identitätsstiftend sind, auch wenn kein eindeutiges Set von Tätigkeiten und Bedeutungen mehr existiert. Pluralisierte und individualisierte Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen in das berufliche Selbstkonzept integriert werden und auf die eigene Biographie möglichst kongruent abgestimmt werden.

Aufgrund dieser durch Modernisierungsprozesse veränderten Bedingungen wollten Forneck & Schriever nicht nur die objektive, sondern die subjektive Belastung der Lehrkräfte messen. Insbesondere die subjektive Belastung kann zu einer psycho-physischen Beanspruchungsreaktion führen. Diese erweiterte Perspektive ist auch deshalb begründet, dass weil die rein zeitliche Belastung durch die bislang durchgeführten Studien recht gut dokumentiert ist (siehe Forneck & Schriever 2000, S.10-25).

Forneck und Schriever skizzieren den Forschungsstand, welcher an dieser Stelle ebenfalls kurz wiedergegeben werden soll. Relevant für den Schweizer Kontext ist die Studie von Landert und Partner(1999), die im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) in neun Deutschschweizer Kantonen durchgeführt wurde. Sie hat die jährliche Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern im Jahre 1997/8 empirisch erfasst. Die 2576 Lehrkräfte füllten über 2 Wochen ein Arbeitszeitprotokoll aus. Folgende Resultate halten Forneck und Schriever daraus fest.

- Lehrkräfte unterschätzen ihre Arbeitszeit eher als dass sie sie überschätzen.
- Die durchschnittliche Arbeitszeit bei Vollpensen schwankt zwischen 44,4 und 47,8 Stunden.
- Teilzeitlehrkräfte haben eine relativ höhere Arbeitszeit als Vollzeitlehrkräfte.
- Lehrpersonen mit ausserschulischen Verpflichtungen arbeiten weniger für die Schule als Lehrpersonen ohne andere Verpflichtungen.
- Die Jahresarbeitszeit verteilt sich auf die Tätigkeitsgebiete wie folgt:
 - Unterrichtszeit: 59%
 - Vor- und Nachbereitung: 23%
 - Planung und Auswertung: 11%
 - *Betreuung und Beratung*: 3%
 - Weiterbildung: 4%
 - Gemeinschaftsarbeit: 4%

(Forneck & Schriever, 2000, S.25, sic, ergibt 107%, Betonung C.S.).

Forneck und Schriever halten fest, dass die Arbeitsbelastung in der letzten Dekade zugenommen hat. Damit kann die Art der Belastung nicht mehr ausser Acht gelassen werden. Ihre Untersuchung wählte deshalb einen umfassenderen Zugang zum Thema. Von 13'500 befragten Lehrkräften haben 3489 Personen geantwortet. An der Arbeitszeitdeklaration beteiligten sich 2839 Personen. Von 2822 Teilnehmenden wurde der „Belastungsfragebogen“ bearbeitet (Forneck & Schriever, 2000, S. 51) 14.5 % der ausgewerteten Fragebogen wurden durch Mittelschullehrer/-innen ausgefüllt. (Für eine genaue Beschreibung des Untersuchungsdesigns siehe Kapitel 3, Forneck und Schriever, 2000)

Der Grund, warum ich unter den verschieden gewichteten Darstellungsformen der Jahresarbeitszeit die folgende ausgewählt habe, ist: Forneck und Schriever geben an, dass ein „wesentlicher Belastungsfaktor die täglichen Organisationspflichten sind“, die „durch das

„Hetzen von Lektion zu Lektion bei unterschiedlichen Schulklassen“ überproportional zunehmen sollen. Gerade der Zeitdruck wird manchmal ins Feld geführt, wenn es neben den vielen verschiedenen Aspekten des Berufsalltags auch noch Zeit vorhanden sein soll für die Betreuung und Begleitung von Schüler/-innen. Aber dieser Zusammenhang lässt sich nicht nachweisen. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil gerade Lehrkräfte mit Vollzeitpensum oft unter grossem Zeitdruck stehen. Es zeigt sich aber, dass es auch an der Mittelschule einen Rationalisierungseffekt bei Unterricht mit 5-6 Klassen gibt (Forneck und Schriever, 2000, S. 33, Kapitel 4). Das folgende Schaubild zeigt die Jahresarbeitszeit von Lehrkräften im Vergleich zwischen den verschiedenen Stufen. Links steht die Anzahl geleisteter Stunden (JAZ= Jahresarbeitszeit) Rechts lassen sich die verschiedenen Schulstufen finden:

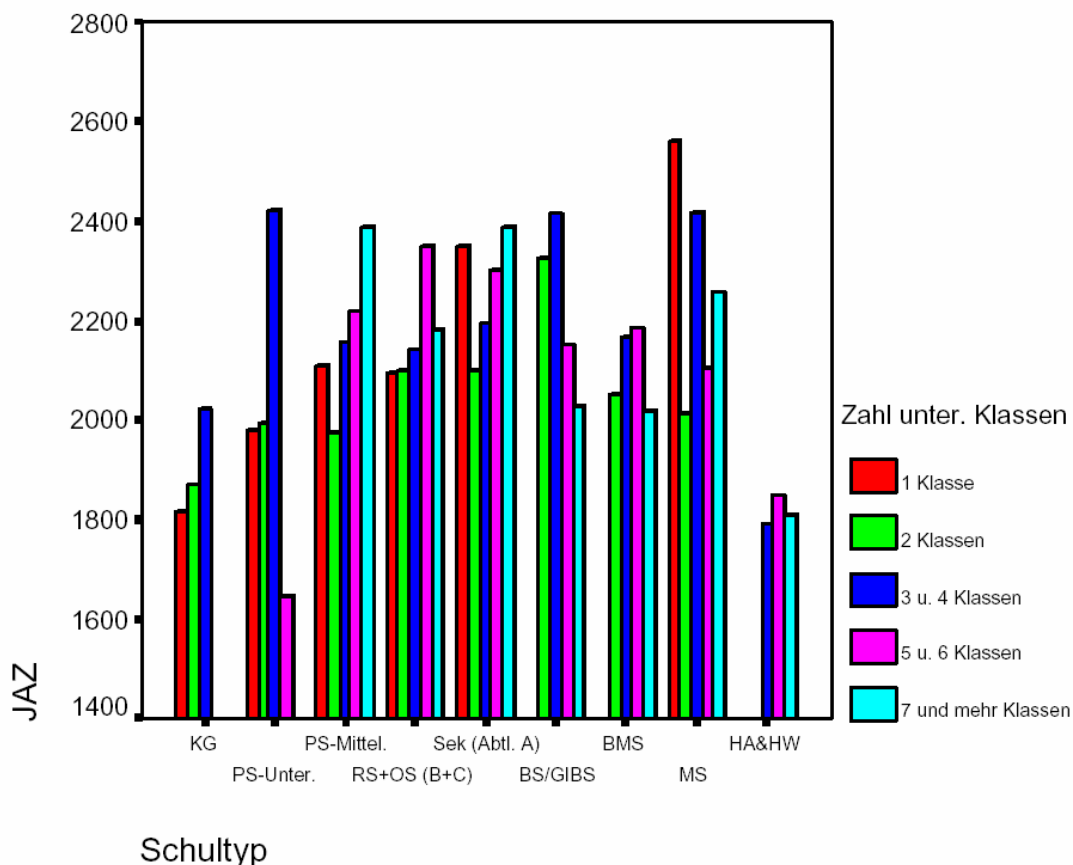


Tabelle 12: Jahresarbeitszeit von Lehrkräften nach Forneck und Schriever (a.a.O)

Die Abkürzungen zum Schultyp sind wie folgt zu lesen: KG= Kindergarten, PS-Unter.= Primarschule Unterstufe, PS-Mittel.= Primarschule Mittelstufe, RS+OS (B+C) =Realschule und Oberschule, BS /GIBS= Berufsschule KV, Gewerblich- industrielle Berufsschule, BMS= Berufsmaturitätsschulen, MS= Mittelschulen; HA&HW= Handarbeit und Hauswirtschaft

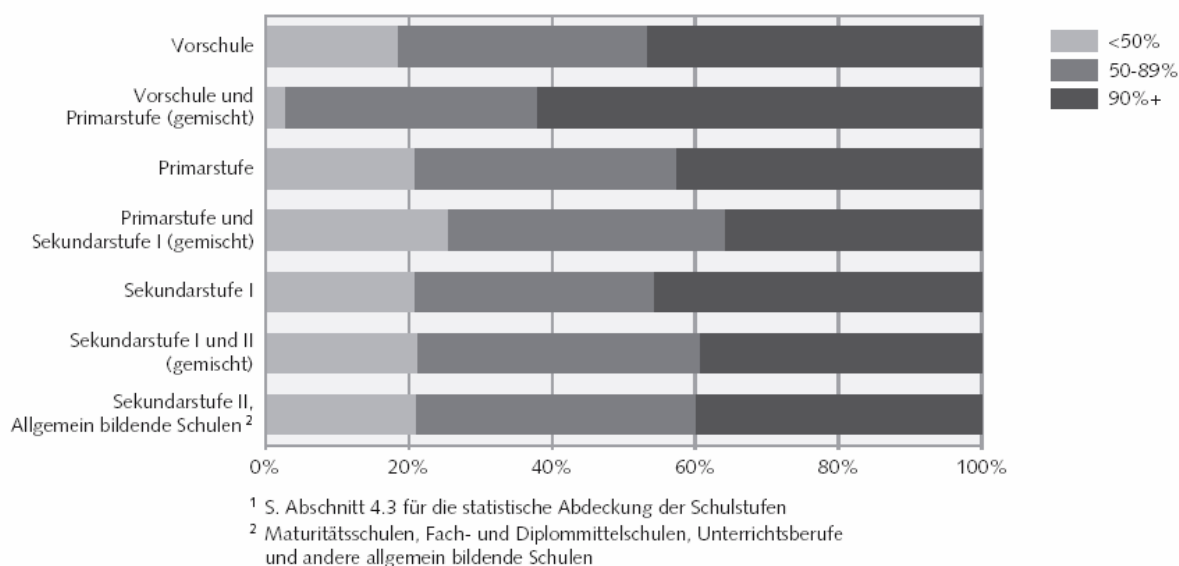
In der Mittelschule, leisten Lehrer, die in drei und vier Klassen unterrichten die höchste Arbeitszeit, während der Arbeitsaufwand bei mehreren Klassen abnimmt. Damit zeigt sich, dass Rationalisierungsstrategien in der täglichen Arbeit erlernt werden können. Lehrkräfte könnten ihre Arbeitszeit rationeller gestalten, so dass ihnen mehr Zeit für andere Aufgaben zur Verfügung stehen könnte. Dazu gehört die Begleitung von auffälligen Schüler/-innen. Sie würden damit zeitlich nicht mehr belastet.

Diese kostenneutrale Variante einer Professionalisierung ist insbesondere zu diskutieren, weil lediglich 39.6 % der Lehrkräfte auf der Sekundarstufe II vollzeitlich arbeiten, (Bildungstatistik Schweiz, Lehrkräfte 2003/2004, Bundesamt für Statistik 2005, S.18). Über

60% der Gymnasiallehrkräfte arbeiten Teilzeit: Die meiste Zeit verbringen Lehrkräfte mit Prüfungskorrektur, Unterrichtsvorbereitung und Prüfungsvorbereitung.

Prozentualer Anteil der Lehrkräfte nach Beschäftigungsgrad und Schulstufe (öffentliche Schulen), 2003/04¹

G 7



© Bundesamt für Statistik (BFS)

Tabelle 13: Prozentualer Anteil der Lehrkräfte nach Beschäftigungsgrad und Schulstufe (Bildungstatistik Schweiz, Lehrkräfte 2003/2004, Bundesamt für Statistik 2005, S.19)

Die Prioritätensetzung bei der Zeiteinteilung im Lehrberuf ist individuell gestaltbar und lässt sich schwer von aussen steuern. Ein mögliches Instrument für eine schulinterne Steuerung wäre aber die Schulentwicklung und die darin zur Verfügung stehenden Instrumente. Die Betreuung von auffälligen Schüler/-innen lässt sich über Schulentwicklungsprozesse initiieren, steuern und überprüfen.

Das folgende Schaubild zeigt die Jahresarbeitszeit nach Schulform und Schulentwicklung. Zu Schulentwicklung zählen Forneck und Schriever die Mitarbeit an Reformprojekten, Mitarbeiterbeurteilung und Lehrmittelentwicklung. Lehrpersonen, die solche Zusatztätigkeiten ausüben, erzielen in allen Schulformen (ausser dem KG, der BS/GIBS und der BMS) eine signifikant höhere Arbeitszeit als Lehrer/-innen, die nicht solche Tätigkeiten leisten. Schulentwicklungsprozesse können sowohl von der Lehrerschaft als auch von der Schulleitung initiiert werden. Beteiligt sich die Schulleitung aber langfristig nicht an der Schulentwicklung oder boykottiert diese aktiv oder passiv, besteht wenig Aussicht auf Veränderung. Soll die Betreuung und Begleitung von auffälligen Schüler/-innen ein Teil der Schulentwicklung sein, ist mit höheren Arbeitszeiten für die Lehrkräfte zu rechnen, im Vergleich zu Schulen, an denen keine Schulentwicklungsprozesse initiiert sind. Zu beachten ist jedoch, dass Lehrkräfte in den meisten Kantonen gesetzlich verpflichtet sind, einerseits neben der Unterrichtstätigkeit pädagogische Aufgaben wahrzunehmen, sich andererseits an Schulentwicklungsprozessen zu beteiligen.

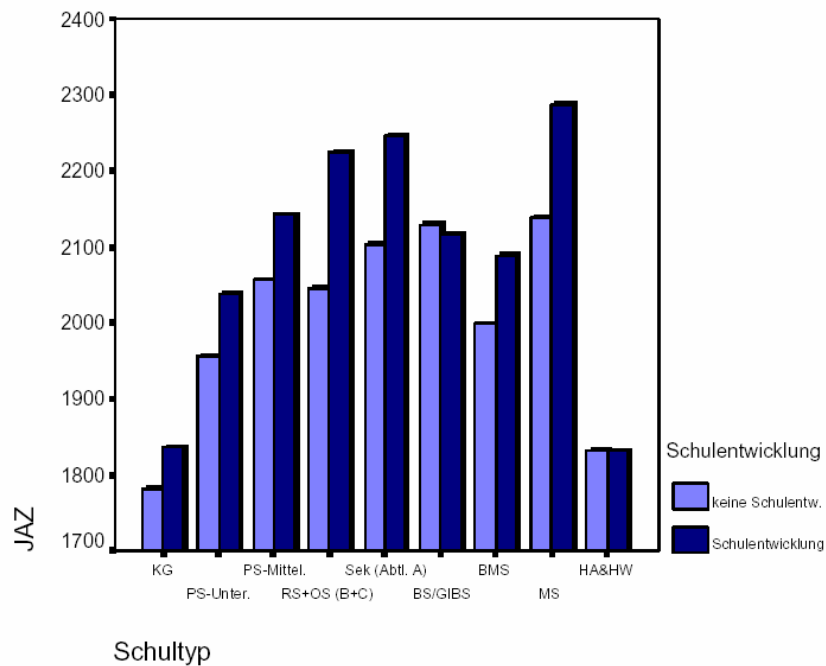


Tabelle 14: Jahresarbeitszeit und Schulentwicklung nach Forneck und Schriever (Schaubild, 4.5.12., S. 39, Kapitel 4 Online-Bericht)

Forneck und Schriever haben nach drei verschiedenen Belastungskategorien gefragt:

- Unterrichtsbezogene Tätigkeiten
- Zusatztätigkeiten
- Arbeitsbedingungen.

Dabei haben Sie grosse schulspezifische Differenzen festgestellt. Im folgenden werden die Resultate für die Mittelschullehrkräfte wiedergegeben. Die folgende Tabelle zeigt, welche Belastungskategorien Gymnasiallehrer am meisten in Bezug auf ihre Unterrichtstätigkeit belastet. Daraus ersichtlich ist, dass die Korrektur von Prüfungen, Unterrichtstätigkeit im Allgemeinen und Unterrichtsvorbereitung an der Spitze stehen. Beratung und Betreuung nimmt einen geringfügigen Anteil in Anspruch.

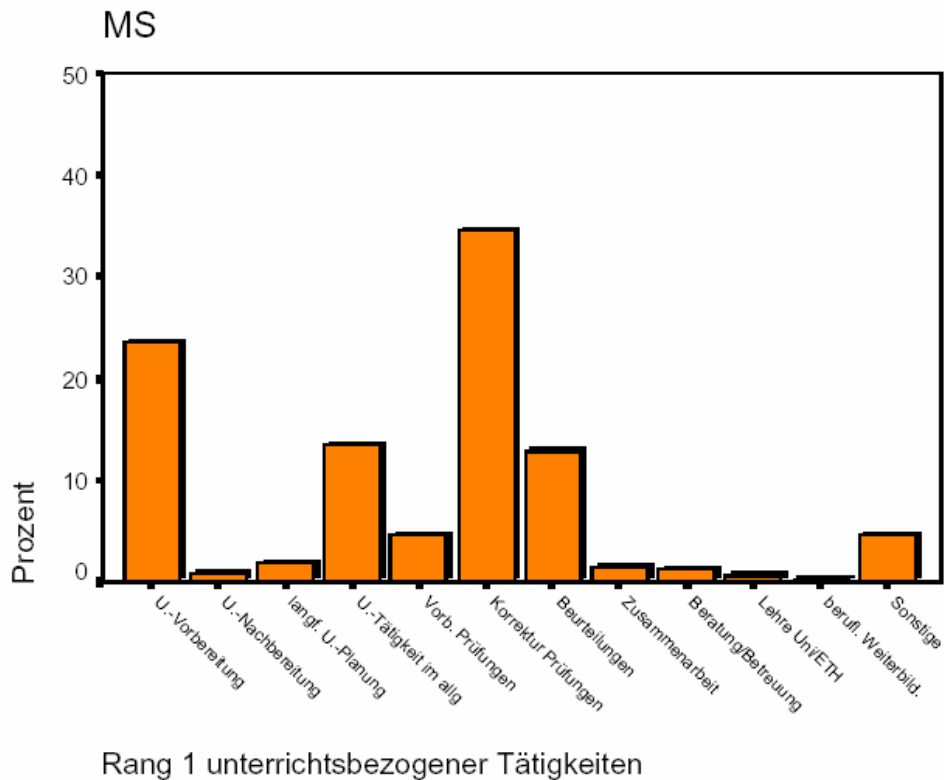


Tabelle 15: Belastungskategorien nach Forneck und Schriever (Schaubild, 4.2.5.1. Mittelschule; S. 26, Kapitel 4)

Auch bei der Belastungsintensität der Zusatztätigkeiten zeigt sich, dass auf der Stufe der Mittelschule vor allem schulische Sonderformen, gefolgt von Beratungstätigkeiten als am belastendsten empfunden werden. Hier lässt sich ein Hinweis darauf finden, dass Lehrkräfte Beratungstätigkeiten als Teil ihrer Aufgaben durchaus anerkennen, die Bewältigung dieser aber als belastend erfahren.

Beratung von Schüler/-innen wird von Lehrkräften als belastend empfunden und kann eine Ursache für Burnout sein. Aus- und Weiterbildung sowie Schulentwicklungsprozesse müssen Lehrkräften helfen, mit diesen Aspekten der Professionalität besser umzugehen.

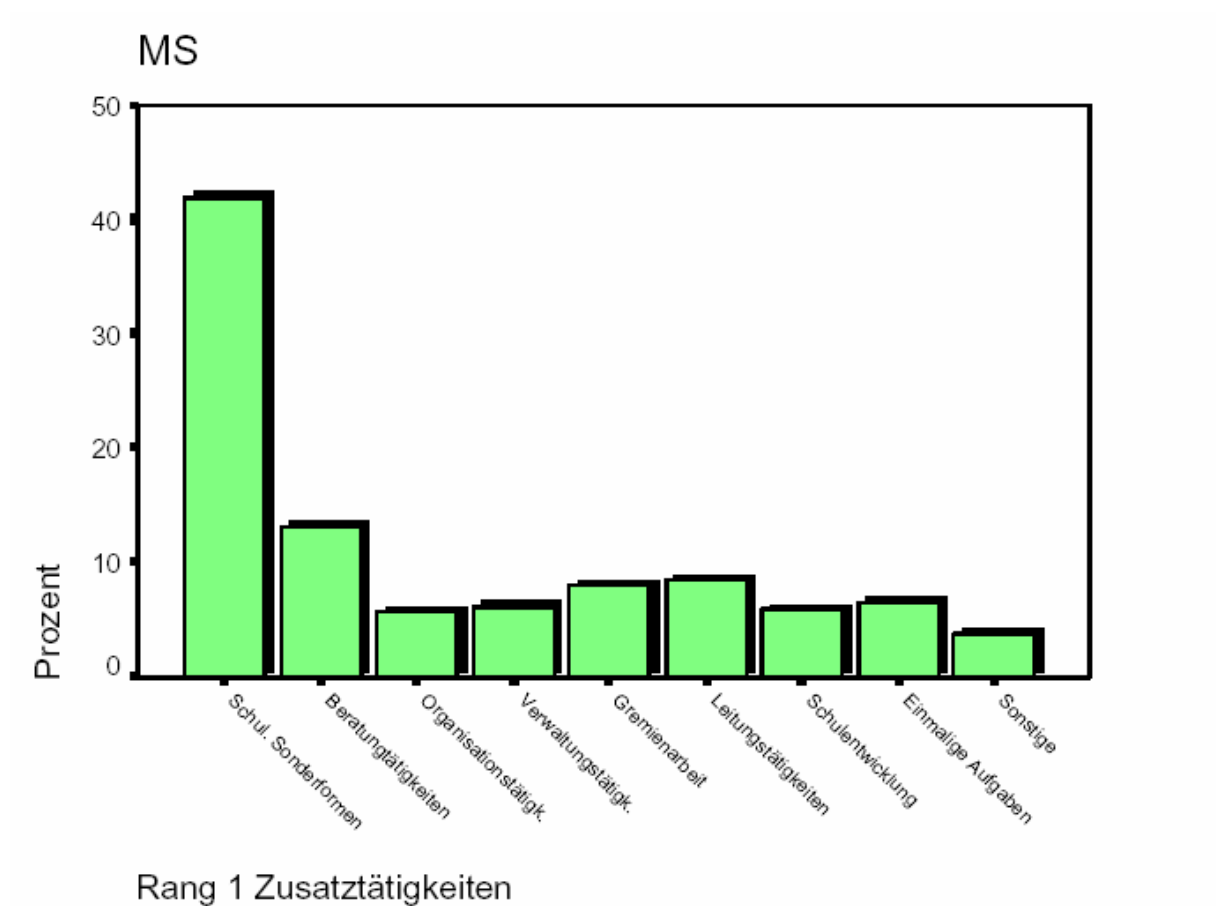


Tabelle 16: Belastungskategorien nach Forneck und Schriever (Grafik 4.2.5-4, S. 29, Kapitel 4a)

Rang 1 unter den belastendsten Arbeitsbedingungen nimmt der Posten grosse Klassen ein. Problembelastete Schüler/-innen nehmen nach der Belastung durch das Sozialverhalten der Schüler/-innen, unsicheren Arbeitsplatz und Disziplinproblemen den 5. Rang ein.

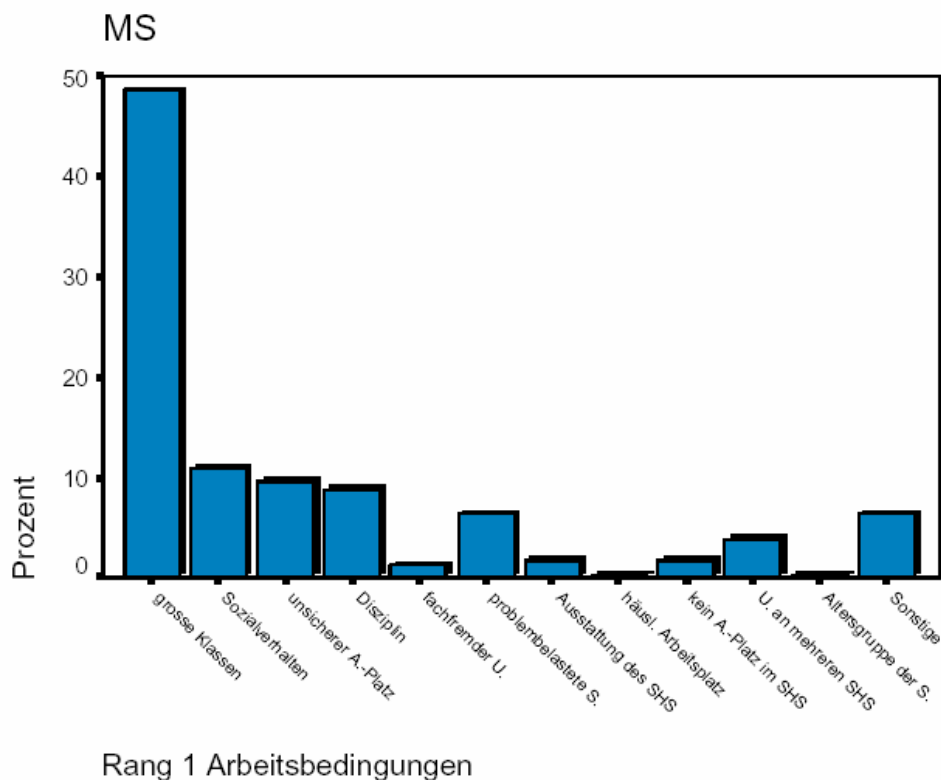


Tabelle 17: Belastungskategorien nach Forneck und Schriever (Schaubild 4.2.5.-5, S. 30, Kapitel, 4a)

Zum Zeitbedarf Unterricht halten Forneck und Schriever fest:

„ Je höher man im hierarchischen Gefüge des Systems kommt, umso stärker lastet offenbar der Stoffdruck auf der Profession und um so ungenügender wird die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für den zu bearbeitenden Stoff (bzw. die zu erreichenden Lernziele eingeschätzt. Besonders deutlich wird dies in der Mittelschule, in der nur noch eine Minderheit die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit als ausreichend ansieht“ (Forneck & Schriever 2000, S. 34).

Nur gerade 27,4% der Lehrkräfte finden, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit für den zu bearbeitenden Stoff ausreicht. 55,6% finden, mehr Zeit wäre wünschenswert und 13,7% finden, mehr Zeit wäre dringend erforderlich (a.a.O). Wenn also über 70% der Lehrkräfte der Meinung sind, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zu knapp bemessen ist, sollte man danach fragen *warum* die Lehrkräfte zu diesem Schluss kommen und wie mit diesem Resultat in der Praxis umgegangen werden sollte.

Einen Schluss, den man in Bezug auf mein Thema daraus ziehen kann, deckt sich mit einer Aussage einer männlichen Lehrkraft: “das (gemeint hier ist: die Weiterbildung) schärft dann auch wieder das Bewusstsein, dass man drauf schaut, dass jemand mit Aufgaben und Terminen so leiden kann, dass er das Ende des Tunnels nicht mehr sieht, dass man dort jemandem mit wenig Aufwand helfen kann, das ist eine Erkenntnis, die man daraus gewinnen kann“ (aus einem meiner Interviews).

Über 70% der Gymnasiallehrkräfte sind der Meinung, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zu knapp bemessen ist und diese nicht ausreicht für den zu bearbeitenden Stoff. Lehrkräfte müssen im Hinblick auf das Curriculum lernen, realistischere Ziele zu setzen, welche automatisch Stress reduzierend sind und damit Schüler/-innen und Lehrkräften

helfen, mit den eigenen und den organisatorisch-institutionell gesetzten Grenzen sorgsam umzugehen, ohne den Leistungsanspruch des Gymnasiums zu mindern.

Weiter halten Forneck und Schriever fest:

„Über alle Schulformen hinweg wird mehr Zeit für Beratung Betreuung von Sch [...] als notwendig angesehen. Dieses sehr eindeutige Ergebnis könnte ein Indikator sein, dass Lehrkräfte aller Schulformen in ihrer täglichen Praxis laufend pädagogische Herausforderungen zur individuellen Betreuung und Förderung wahrnehmen, diese jedoch nicht einlösen können. Man könnte dies dann als einen Qualitätsindikator der Profession verstehen, der selbst zur Belastungsursache würde.“ (Forneck und Schriever 2000, S. 38). 32,5 % der befragten Mittelschullehrkräfte geben an, die Zeit für Beratung und Betreuung der SuS sei ausreichend, 55,6 % finden, mehr Zeit für Betreuung und Beratung wäre wünschenswert und 6,8 % finden, mehr Zeit wäre dringend erforderlich (a.a.O., S. 39).

Lehrkräfte nehmen sehr wohl Auffälligkeiten bei Schüler/-innen als Herausforderung wahr, glauben jedoch dann, dass sie diese nicht einlösen können. Dies wiederum kann eine Belastungsursache für Lehrkräfte werden. Genauso wie andere Tätigkeiten (Korrekturen, Vorbereitung, etc.) im Lehrberuf ausgeübt werden müssen, gehört die Begleitung von auffälligen Schüler/-innen zum Berufsauftrag. Ein klares Rollenverständnis erleichtert den Umgang mit auffälligen Schüler/-innen

Ähnlich sehen die Zahlen aus für den Wunsch nach mehr beruflicher Weiterbildung. 40,7% der befragten Mittelschullehrer geben an, dass dringend mehr Zeit für die berufliche Weiterbildung erforderlich wäre, 44,2 % geben an, dass mehr Zeit wünschenswert wäre (a.a.O., S. 40). Forneck und Schriever führen das auf Folgendes zurück:

„Lehrpersonen stehen täglich unter dem Einfluss eines Handlungsfeldes, in dem ihre Handlungen fast nie als absolut genügend – im Sinne einer Lösung aller wahrgenommenen Probleme und Herausforderungen – attributierbar sind. Daraus entsteht eine spezifische Weiterbildungserwartung, die in diesen Ergebnissen zum Ausdruck kommt (a.a. O., S. 40)

Dies erklärt auch, warum keine der zu meinem Thema befragten Lehrpersonen gesagt hätte, es bestünde kein Weiterbildungsbedarf zum Thema Begleitung von auffälligen Schüler/-innen.

Nur weil Handlungen fast nie als absolut genügend erlebt werden oder alle wahrgenommenen Probleme und Herausforderungen gelöst werden können, heisst das nicht, dass auffällige Schüler/-innen nicht professionell begleitet werden können. Ziel einer solchen Begleitung ist nicht die abschliessende Lösung aller Probleme mit Hilfe einer dauernden Weiterbildung der Lehrkraft. Vielmehr soll die Frage im Zentrum stehen, was die Lehrkraft/Schulleitung im Moment tun kann, um den/die Schüler/-in zu entlasten. Selten werden damit alle Probleme gelöst. Dies gilt es, im Sinne eines Modells für die Schüler/-innen auszuhalten, ohne die in der Situation gegebenen Problemlösestrategien zu vernachlässigen bzw. nicht auszuschöpfen.

Die Rolle der Gymnasiallehrkraft bei der Begleitung von Jugendlichen kann nicht beschrieben werden, ohne auch auf die Personalressourcen des Bildungssystems einzugehen. Dazu schreiben Forneck und Schriever:

„ Wenn es zutreffend ist, dass die Qualität eines Bildungssystems wesentlich von den in ihm handelnden Personen abhängig ist – und dies ist in dieser Allgemeinheit unbestritten -, so erfordert dies u.a. solide ausgebildete, leistungsfähige, belastbare und emotional ausgeglichene Lehrkräfte.

Um empirische Daten zur psychischen Belastung der Lehrkräfte zu gewinnen, haben Forneck und Schriever standardisierte psychologische Instrumente eingesetzt, die sich in der Erforschung von Belastung in psychosozialen Berufen bewährt haben. Um den Grad der Ausgebranntheit der Lehrerinnen und Lehrer beurteilen zu können, wurden für eine Stichprobe aus der Zürcher Lehrerschaft drei Kategorien verglichen:

- emotionale Erschöpfung,
- Depersonalisierung
- Leistungsverlust.

Forneck und Schriever halten fest, dass die Werte für alle der drei Subskalen innerhalb des Normbereichs liegen und einen mittleren Grad an Ausgebranntheit beschreiben. Der Wert für emotionale Erschöpfung tendiert sogar zur oberen Grenze. Die folgenden drei Tabellen zeigen die Werte auf.

Schaubild 4.4.1-3: Mittelwerte der Subskala Emotionale Erschöpfung nach Schulform

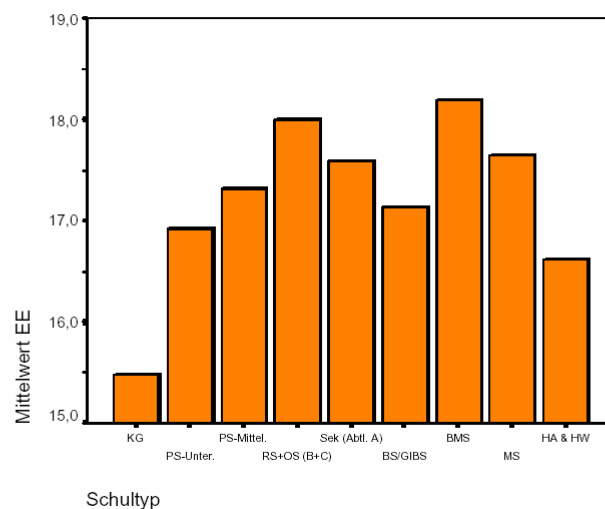


Tabelle 18: Emotionale Erschöpfung nach Schulform nach Forneck und Schriever (Schaubild 4.4.1, Forneck und Schriever, 2000)

Bezüglich der Subskala Depersonalisierung, welche von Forneck und Schriever als ein Verlust an Mitgefühl für die Schüler/-innen umschrieben wird, sind hohe Differenzen zwischen den verschiedenen Schulformen vorhanden. An anderer Stelle ist von Deindividuation und Dehumanisierung anstelle von Depersonalisation die Rede. Zimbardo schreibt dazu:

„Als Deindividuation werden bei einer Person der Zustand und der Prozess, die der Individuation entgegengesetzt sind, bezeichnet, also die Reduzierung der Selbst-Identifizierbarkeit und Selbstaufmerksamkeit (Zimbardo 1995, S. 717).

Umgekehrt lässt sich die Individuation damit beschreiben:

„Individuation bezeichnet sowohl den psychologischen Zustand als auch den Prozess der Differenzierung einer Person von anderen Menschen in einem sozialen Kontext. Sowohl für andere als auch in der eigenen Wahrnehmung ist das Individuum einmalig und identifizierbar (Zimbardo 1995, S. 717).

Dehumanisierung kann nach Zimbardo in vielen beruflichen Situationen auftreten, weil eine grosse Anzahl von Menschen auf effiziente Art und Weise „bearbeitet“ werden soll. Dazu gehört auch der Lehrberuf. Wird die Anzahl der Personen, die eine bestimmte Dienstleistung erwarten, zu gross, so werden diese nicht mehr als eigenständige Individuen wahrgenommen. Dehumanisierung ist dann eine

„Form eines psychischen Abwehrmechanismus, der dazu benutzt wird, eine Person vor schmerzhaften oder überwältigenden Emotionen beim Umgang mit anderen zu schützen. Er führt dazu, dass bestimmte andere Menschen nicht als Menschen wahrgenommen werden, sondern zu „Untermenschen“ oder „nicht-menschlichen“ Objekten degradiert werden (Zimbardo 1995, S.719).

Der Grad der Depersonalisierung steigt mit der Schulform.

Schaubild 4.4.1-4: Mittelwerte der Subskala Depersonalisierung nach Schulform

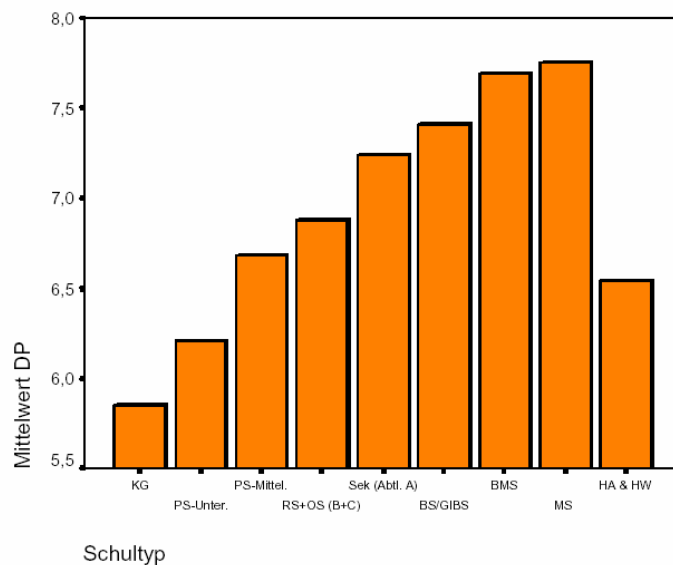


Tabelle 19: Mittelwerte der Subskala Depersonalisierung nach Schulform, nach Forneck und Schriever (Schaubild 4.4.1-3, Forneck und Schriever, 2000)

Beim Leistungsverlust fallen einzig die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner auf durch einen tieferen Wert.

Schaubild 4.4.1-5: Mittelwerte der Subskala Leistungsverlust nach Schulform

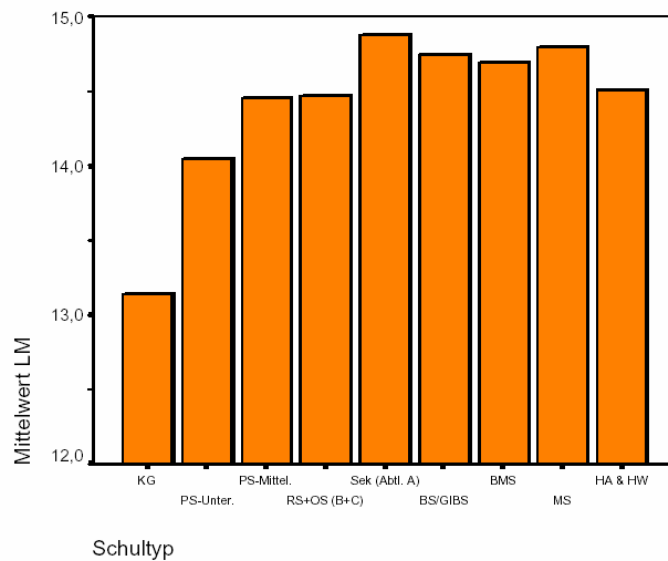


Tabelle 20: Leistungsverlust nach Schulform nach Forneck und Schriever (Schaubild 4.4.1, Forneck und Schriever, 2000)

Ein möglicher Schluss, der sich daraus ziehen lässt ist, dass Lehrkräfte der oberen Schulstufen schlechter umgehen können mit Situationen, die ihr Mitgefühl verlangen und als Strategie die Depersonalisierung wählen. Andere Strategien zu entwickeln und zu finden, ist Ziel dieser Arbeit, denn Forneck und Schriever weisen in ihrer Studie die folgenden Korrelationen nach:

„wer als Lehrer/-in kein Mitgefühl empfindet, kann mit seiner Arbeit nicht zufrieden sein ($r=0,399$) und auch nicht von seiner Kompetenz überzeugt sein“ (Forneck und Schriever, 2000, S. 12).

Auf allen Schulstufen zeigt sich nämlich, dass die Lehrkräfte einen mittleren Grad an Burnout zeigen. Keine der Gruppierungen wird durch niedrige Burnoutwerte charakterisiert, alle zeigen mittlere Burnoutwerte. Forneck und Schriever folgern daraus:

„Wer emotional erschöpft und von seiner Arbeit überfordert ist, kann nicht proaktiv sein und kreative Visionen entwickeln ($r=0,473$, $r=-0,507$). Wer Leistungsverlust erlebt, kann keine hohe Selbstwirksamkeitserwartung von sich haben ($r=-0,681$) [...], um nur einige Zusammenhänge zu nennen, die sich deutlich zeigen. *So wird vor allem die inverse Beziehung zwischen den Belastungsskalen und den Bewältigungsstrategien deutlich. Wenn nun die Lehrer/-innen in ihren Bewältigungsstrategien unterstützt würden, würden ihre Belastungswerte sinken*“ (Forneck und Schriever 2000, S.12, Kapitel 4, Betonung C.S.).

Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Umgang, mit auffälligen Schüler/-innen, welche neue Bewältigungsstrategien eröffnet, kann also dazu führen, dass die subjektiv empfundene Belastung sinkt, die emotionale Erschöpfung abnimmt, Depersonalisierungsstrategien durch andere Umgangsformen ersetzt werden und damit der eigene Leistungsverlust reduziert wird. Ziel ist eine „Win-Win“ Situation für Lehrkräfte und Schüler/-innen.

An dieser Stelle sollen nicht alle Darstellungen wiedergegeben werden, welche die Arbeitszeit der Lehrkräfte nach verschiedenen Faktoren (Alter, Geschlecht, häusliche Belastung, etc.)

aufgliedern. Diese sind an gegebener Stelle ausführlicher nachzulesen als in einer Zusammenfassung. Vielmehr möchte ich eine der Modernisierungsperspektiven hier auflisten, welche Forneck und Schriever am Schluss ihrer Studie aufführen:

„Mehrums war in der Studie darauf hingewiesen worden, dass die Professionstätigkeit sich auch dadurch auszeichnet, dass die in der Arbeit mit Menschen wahrgenommenen professionellen Herausforderungen tendenziell unabschliessbar sind. Die sehr eindeutigen Ergebnisse zur subjektiven Belastung und zum Zeitbedarf könnten so gesehen, ein Indikator dafür sein, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte aller Schulformen in ihrer täglichen Praxis diese vielfältigen Herausforderungen wahrnehmen und als Professionsaufgabe annehmen, diese jedoch objektiv nicht einlösen können. Man könnte dies dann einerseits als Qualitätsindikator der Profession verstehen, der selbst zur Belastungsursache würde. Würde dieser Zusammenhang bestehen – und es spricht einiges dafür – dann müssten die Aus- und Weiterbildungsangebote daraufhin überprüft werden, ob hier systematisch Hilfen angeboten werden, damit Lehrer/-innen Fähigkeiten (weiter-) entwickeln, um realistische Grenzziehungen und Abgrenzungen von diesen unabschliessbaren pädagogischen Aufgaben vorzunehmen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln, mit dieser Spezifik des pädagogischen Handlungsfeldes umzugehen“ (Forneck und Schriever, 2000 S. 140).

Zur Weiterbildung und zum Innovationspotential schreiben Forneck und Schriever:

„Die Frage nach innovativen, die Qualität des Systems erhöhenden Faktoren führt zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Ausbildung kann generell als der Ort verstanden werden, in dem neben der notwendigen Grundqualifizierung der zukünftigen Lehrkräfte schulische Innovation und Qualitätsansprüche implementiert werden müssen. Nun verfügt das kantonale Bildungssystem (im Kanton Zürich, Anmerkung C.S.) über einen Theorie-Praxis-Nexus in Form all jener Lehrbeauftragten der Universität oder ETH, die einerseits als Lehrkräfte an Volks- Berufs- oder Mittelschulen und andererseits zusätzlich in der Lehrerbildung tätig sind. Diese für die Innovation strategische Personengruppe muss diese Innovationsfunktion natürlich wahrnehmen wollen. Unabhängig davon ist in dieser Studie zu prüfen, ob sie sie auch wahrnehmen kann. Innovation impliziert einen hohen zeitlichen Entwicklungsbedarf, der zur Verfügung stehen muss. Steht dieser nicht zur Verfügung, so kann eigentlich immer nur eine bestehende Praxis in der Ausbildung reproduziert werden, womit das Innovationspotential geschwächt wird. Analysiert man die zeitliche Belastung dieser Personengruppe, so wird deutlich, dass sie – gemessen an der gesamten Population – nicht überdurchschnittlich belastet ist. Allerdings zeigt eine erste Analyse der Tätigkeitsstruktur, dass in diese auch nicht mehr Entwicklungstätigkeiten aufgrund der hohen Lektionsverpflichtungen einfließen können. Genau dies müsste aber der Fall sein (Forneck und Schriever 2000, S. 142).

Ziel meiner Arbeit ist es, Wissen zusammenzutragen, welche eine Innovation im Bereich der Lehrer(weiter-)bildung ermöglichen, nämlich die verbesserte Auseinandersetzung mit auffälligen Schüler/-innen anhand einer systematischen Selbstreflexion, welche eine wichtige Ressource in der Burnout-Prävention ist.

Im Netzwerk handelnde Personen sind sowohl die Lehrkräfte wie auch die Schüler/-innen. Die Arbeitsbedingungen und die komplexen Bedingungen des Arbeitsfeldes der Lehrkräfte schildern Forneck und Schriever für den schweizerischen Kontext ausführlich. Die

wichtigsten Resultate habe ich im letzten Unterkapitel zusammengefasst und anhand von 14 Postulaten weiterentwickelt. Sie standen damit im Zentrum des Interesses. Im folgenden sollen nun Studien zusammengefasst werden, welche Forschung in Bezug auf die Schüler/-innen betrifft.

2.2.2. Evaluation Mittelschulen -Überfachliche Kompetenzen 2002

Der Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich wurde von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich beauftragt, überfachliche Kompetenzen bei den zürcherischen Mittelschüler/-innen zu erfassen. Die Erhebung wurde 2001 durchgeführt, die Resultate im Juli 2002 publiziert. Im folgenden gebe ich die Resultate, die für meine Fragestellung besonders relevant sind, wieder.

Katharina Maag Merki untersuchte die überfachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen. Sie definiert Kompetenz wie folgt:

„Unter Kompetenzen werden Eigenschaften oder Fähigkeiten verstanden, die es ermöglichen, Anforderungen in komplexen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Einstellungen, Motivationen oder Verhaltensweisen können somit ebenso zu den Kompetenzen gezählt werden, wie das Kennen eigener Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, eine eigene Meinung vertreten zu können oder die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen. Kompetenzen sind Potenziale, welche das eigene zukünftige Verhalten massgeblich beeinflussen (Maag Merki, 2002, S. 5).

Überfachlich sind die Kompetenzen deshalb, weil sie schulfach- und lebensberichtsübergreifend sind. Nach Maag und Merki lassen sich drei verschiedene Kompetenzbereiche unterscheiden

1. Personale Kompetenzen: Fähigkeit die eigenen Schwächen und Stärken einzuschätzen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen oder mit schlechten Erfahrungen gut umgehen zu können.
2. Interpersonale Kompetenzen: Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten, konstruktiv Kritik zu üben oder ein Gespräch zu führen.
3. Gesellschaftsbezogene Kompetenzen: Bereitschaft, Verantwortung für Gesellschaft zu übernehmen, umweltschonendes Verhalten zu zeigen oder politisch interessiert zu sein.

Für meine Arbeit interessieren vor allem die Ergebnisse in folgenden Bereichen:

1. Schulische Prozessvariablen
2. Zufriedenheit in der Mittelschule
3. Lern- und Leistungsmotivation
4. Selbstwert
5. Selbstwirksamkeit
6. Relative Eigenständigkeit
7. Umgang mit sich selbst. Wahrnehmung eigener Gefühle, Selbstreflexionsfähigkeit, Umgang mit belastenden Gefühlen
8. Umgang mit anderen - soziale Verantwortung, Interpersonale Verantwortung

Die Studie wurde als Längsschnittstudie konzipiert, wobei die Schüler/-innen zweimal mit demselben Fragebogen befragt werden. In der ersten Teilstudie wurden 4225 Schüler/-innen des 10 und des 13. Schuljahres in 22 Mittelschulen befragt.

Schulische Prozessvariablen

Maag Merki identifiziert neben den statischen Variablen, welche schulisch nicht oder kaum beeinflussbar sind, schulische Prozessvariablen. Diese sind Variablen, welche schulische Prozesse aus Sicht der Schüler/-innen sichtbar machen.

„Wenn überfachliche Kompetenzen in einem positiven oder negativen Zusammenhang stehen mit schulischen Prozessvariablen, kann dies ein Hinweis dafür sein, dass diese schulisch gestaltbar sind, Schulen, d.h. die Lehrpersonen, somit die Möglichkeit haben, überfachliche Kompetenzen bei den Schüler/-innen zu fördern“ (Maag Merki 2002, S. 32).

Zu den von Maag Merki untersuchten schulischen Prozessvariablen, gehören unter anderem:

- a) Das Schulklima
- b) Der Leistungsdruck
- c) subjektives Leistungsniveau und
- d) objektives Leistungsniveau.

a) Das Schulklima

In Bezug auf verschiedene schulische Faktoren, seien es die Schulleistungen, das Selbstbewusstsein oder die Motivation der Schüler/-innen, ist das Schulklima als zentrale schulische Einflussgrösse identifiziert worden. Befragt hat Maag Merki die Schüler/-innen einerseits nach ihren Beziehungen untereinander, andererseits nach ihren Beziehungen mit ihren Lehrpersonen. Als Beispielitem nennt Maag Merki die Aussage: „Unsere Lehrpersonen kümmern sich nicht darum, wie es den Schülerinnen und Schülern geht.“ Mitbestimmungs-, Mitentscheidungsmöglichkeit in der Schule waren der dritte Bereich, nach dem das Schulklima aufgefächert wurde.

Die Analysen ergeben, dass ein Fünftel der Schüler/-innen in ihrer Klasse manchmal bis nie ein positives Schulklima erleben (21,8%). Doppelt so viele Schüler/-innen beurteilen hingegen das Schulklima als positiv bis sehr positiv (42,8%). Ein gutes Drittel der Schüler/-innen (35,4%) wiederum weist eine mittlere Position auf. (Maag Merki 2002, S. 34)

b) Der Leistungsdruck

Wie Schüler/-innen Leistungsdruck erleben, gibt darüber Auskunft, ob die Schüler/-innen das Gefühl haben, die an sie gestellten Aufgaben bewältigen zu können. Interpretieren die Schüler/-innen den Leistungsdruck als hoch, dann können die Aufgaben aus Sicht der Schüler/-innen nicht ohne zusätzliche Investitionen erledigt werden und die Schüler/-innen haben Mühe mitzukommen im Unterricht. Der Leistungsdruck kann als eine individuelle Reaktion auf externe Anforderungen verstanden werden. Er ist somit von aussen nur bedingt regulier- und gestaltbar, sondern auch abhängig von den individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten der Schüler/-innen. Es darf aber nicht ausser Acht gelassen werden, dass Lehrpersonen mittels der Gestaltung ihres Unterrichts sehr wohl die Möglichkeit haben, den Leistungsdruck zu verstärken oder zu reduzieren (Maag Merki 2001, S. 34). 27,5 % der von Maag Merki befragten Schüler/-innen geben an, dass sie in ihrer Mittelschule eher bis überhaupt keinen Leistungsdruck empfinden. Ein Drittel der Schüler/-innen (33,9%) gibt an, dass sie einen eher grossen bis sehr grossen Leistungsdruck empfinden (Maag Merki 2002, S. 35)

c) Subjektives Leistungsniveau

Unter dem subjektiven Leistungsniveau versteht Maag Merki das Selbstbild einer Schülerin/eines Schülers in Bezug auf die eigene Leistungsfähigkeit. Die Einschätzung einer eigenen Leistungsfähigkeit spielt eine wichtige Rolle dabei, wie Schüler/-innen Aufgaben anpacken, von denen sie wissen, dass sie etwas schwieriger sind. Hat der Schüler von sich selbst den Eindruck, dass er auch schwierige Aufgaben anpacken kann oder glaubt er zu versagen? Die positive Einschätzung des subjektiven Leistungsniveaus ist wichtig für das motivierte Angehen einer Aufgabe. Die Handlungsweisen und Beurteilungen der Lehrperson spielt dabei eine wichtige Rolle. In der Studie von Maag Merki wurde das subjektive Leistungsniveau aufgrund eines Einzelitems erfasst: „Wie gut kommen sie in der Regel in der Mittelschule mit?“ Die Antwortenanalyse ergab, dass nur 0.3% der befragten Schüler/-innen der Ansicht waren, in der Regel überhaupt nicht mitzukommen. 7.8% gaben an, in der Regel nicht so gut mitzukommen. Hingegen finden 67,7%, dass sie in der Schule gut mitkommen, und 21,4% kommt nach eigenen Aussagen sehr gut mit in der Schule (Maag Merki 2002, S. 35).

d) Objektives Leistungsniveau

Im Gegensatz zum subjektiven Leistungsniveau interessierte Maag Merki das objektive Leistungsniveau der befragten Schüler/-innen. Dazu wurden die Schüler/-innen nach ihrem Notendurchschnitt befragt. Maag Merki merkt dazu an, dass der

„Begriff „objektiv“ [...] insofern falsch (ist), als bisherige Studien gezeigt haben, dass schulische Noten nur teilweise auf objektivierbaren Leistungen der Schüler/-innen beruhen, sondern immer auch subjektiv geprägt sind und somit von den Einschätzungen, Wahrnehmungen und Interpretationen der Lehrpersonen abhängen (Ingenkamp 1989). Am Begriff „objektiv“ soll aber trotzdem, in Abgrenzung zum Begriff „subjektiv“, festgehalten werden, weil damit eine Aussenperspektive im Gegensatz zur Innenperspektive der Schüler/-innen betont wird“ (Maag Merki 2002, S. 36).

In der von Maag Merki durchgeführten Studie haben 2,9% der Schüler/-innen angegeben, dass sie im letzten Zeugnis einen Notendurchschnitt unter 4 hatten. 33,2% der Schüler/-innen hatten einen Notendurchschnitt zwischen 4 und 4.5, 44,3 % der Schüler/-innen haben ihren Durchschnitt mit mindestens 4.5 aber unter 5 angegeben. 17.1 % der Schüler/-innen gaben an, mindestens eine 5 im Schnitt zu haben (Maag Merki 2002, S. 36).

Schüler/-innen reagieren auf die Leistungsanforderungen der Mittelschule individuell. Nur ein Drittel der Schüler/-innen im Kanton Zürich empfindet einen eher grossen bis sehr grossen Leistungsdruck. Auffällige Schüler/-innen müssen von ihren Lehrkräften besonders unterstützt werden, mit dem subjektiv empfundenen und dem objektiv vorhandenen Leistungsdruck souverän umzugehen. Es müssen in einer Schule klar kommunizierte Kriterien vorhanden sein, welche den objektiven Leistungsdruck unter bestimmten Umständen für eine gewisse Zeitdauer reduzieren und anpassen können.

Zufriedenheit in der Mittelschule

Eine wichtige Ressource für Schüler/-innen in Krisen ist das Wohlbefinden in der Schule. Maag Merki hat erhoben, wie zufrieden Schüler/-innen einerseits mit der Mittelschule sind und wie wohl sie sich andererseits dort fühlen. Zwischen den beiden Dimensionen besteht der Zusammenhang, dass mit dem Wohlbefinden an der Schule auch die Zufriedenheit an der Schule steigt. Ein grosser Teil der von Maag Merki befragten Mittelschüler/-innen in den zürcherischen Mittelschulen ist mit der eigenen Mittelschule zufrieden oder gar sehr

zufrieden. Die Zufriedenheit sinkt zum 13. Schuljahr leicht, steigt dann aber im Rückblick (erhoben durch eine Ehemaligenbefragung) wieder an.

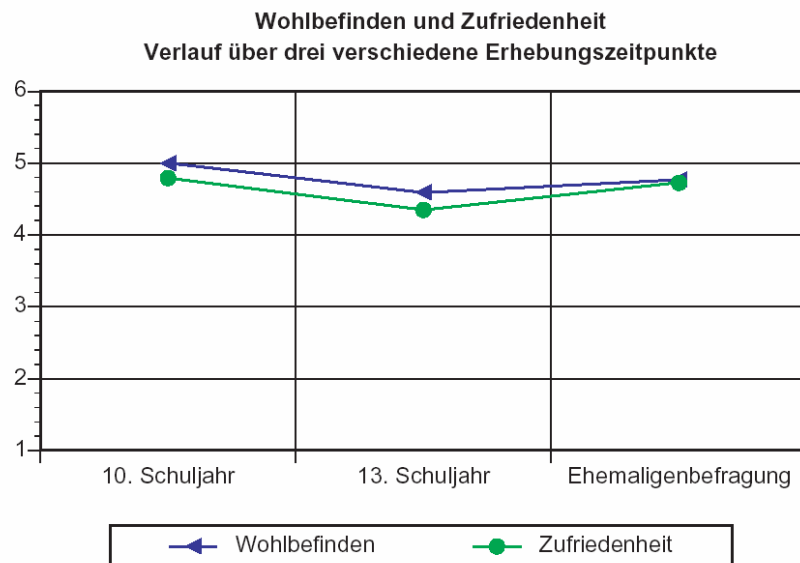


Abb. 4.3.3: Zufriedenheit und Wohlbefinden in der Mittelschule; Mittelwertsvergleich über drei Zeitpunkte; (1=sehr unzufrieden/sehr unwohl, ..., 6=sehr zufrieden/sehr wohl)

Tabelle 21: Wohlbefinden und Zufriedenheit der Schüler/-innen in der Mittelschule nach Maag Merki (Abb. 4.3.3. Maag Merki 2002, S.38.

Insgesamt hält Maag Merki die Resultate für erfreulich, da es den Mittelschulen offenbar gelingt die Erwartungen der Schüler/-innen zu erfüllen. Dennoch weist Maag Merki darauf hin, dass gut 10% der Schüler/-innen mehr oder weniger starke Unzufriedenheit formulieren und knapp 10% der Schüler/-innen sich in der Schule nicht oder eher nicht wohl fühlen

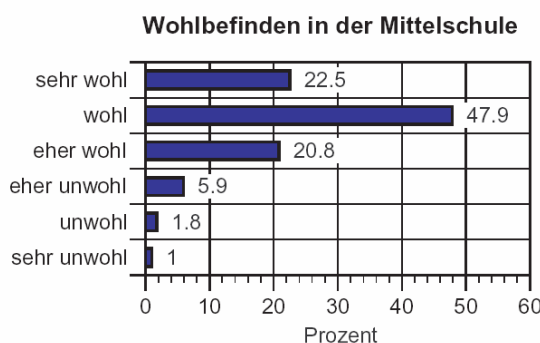


Abb. 4.3.1: Wohlbefinden in der Mittelschule, Häufigkeitsverteilung; (1=sehr unwohl, 2=unwohl, 3=eher unwohl, 4=eher wohl, 5=wohl, 6=sehr wohl)

Tabelle 22: Wohlbefinden in der Mittelschule nach Maag Merki (Abb. 4.3.1. Maag Merki 2002)

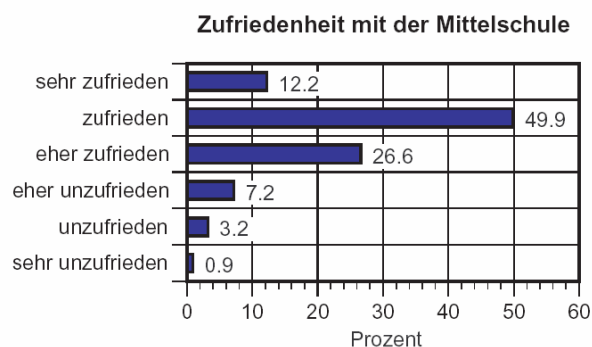


Abb. 4.3.2: Zufriedenheit in der Mittelschule, Häufigkeitsverteilung; (1=sehr unzufrieden, 2=unzufrieden, 3=eher unzufrieden, 4=eher zufrieden, 5=zufrieden, 6=sehr zufrieden)

Tabelle 23: Zufriedenheit in der Mittelschule nach Maag Merki (Abb. 4.3. 2. Maag Merki 2002)

Auch wenn an dieser Stelle keine Kausalbeziehungen untersucht wurden zwischen dem Unwohlsein und der Unzufriedenheit der Schüler/-innen, kann davon ausgegangen werden, dass in gewissen Fällen Unwohlsein und Unzufriedenheit mit der Mittelschule durch multifaktorielle Ursachen bestimmt sind. Dazu können persönliche Probleme und Schwierigkeiten der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers gehören, müssen aber nicht. Folgendes gilt es aber zu bedenken. In einer Klasse ist ein Mädchen magersüchtig und fühlt sich allenfalls unwohl an der Mittelschule. Dies erscheint zwar in oben dargestellter Statistik als ein fast zu vernachlässigender Einzelfall. Die anderen Mädchen der Klasse beschäftigt aber das Schicksal der Mitschülerin sehr. Der Klassenlehrer hat sich dem Thema nicht angenommen, und das Lernklima der Klasse ist beeinträchtigt (realer Fall, aus einem informellen Gespräch mit einer Schülerin).

Auch wenn auffällige Schüler/-innen nur eine kleine Minderheit der Gymnasiasten/-innen ausmachen, lohnt sich eine professionelle Begleitung derselben und der Stammklasse, insbesondere auch im Hinblick auf das Klassenklima.

Lern- und Leistungsmotivation

Lernprozesse werden einerseits beeinflusst durch die Fähigkeit, das eigene Lernen zu verstehen und dieses bewusst zu gestalten und andererseits durch emotionale und motivationale Aspekte. Aus diesen Gründen schliesst Maag Merki zwei zentrale Aspekte des Konzeptes Lebenslanges Lernen mit ein. Dazu gehört erstens die Lern- und Leistungsmotivation und zweitens die Lernstrategien.

Bei der Lernmotivation geht es darum, etwas über die Motive zu erfahren, welche für die Schüler/-innen handlungsleitend sind. Häufig unterscheidet man zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsisch bedeutet, der Schüler findet die Motivation bei sich selbst. Er lernt aus Interesse oder weil er Spass daran hat. Extrinsisch bedeutet, die Motivation kommt nur aufgrund von äusserem Druck zustande (Maag Merki 2002, S. 43).

Bei der Leistungsmotivation geht es weniger um inhaltliche Motive, sondern vielmehr um die Vorstellung, schwierige Aufgaben bewältigen zu können oder nicht. Die Leistungsmotivation ist dann hoch, wenn die Hoffnung der Schüler/-innen, diesen Gütemassstab zu erreichen, grösser ist als die Angst vor Misserfolg (Heckhausen, 1989 nach Maag Merki 2002). Nach Maag Merki ist es grundsätzlich wünschenswert, dass die Schüler/-innen in der Schule und im Leben das Gefühl haben auch schwierigere Aufgaben bewältigen zu können. Wenn Schüler/-innen immer wieder mit dem Gefühl konfrontiert werden, möglicherweise zu versagen, so erfordert dies eine enorme Energie und Kraft, trotz dieses Gefühls die gestellte Aufgabe

anzugehen. Wie lange diese Leistung erbracht werden kann, ist nach Maag Merki offen. Sie sieht zwei Varianten, mit einer tiefen individuellen Leistungsmotivation umzugehen. Entweder die Schüler/-innen haben gelernt, allfällige Misserfolgsängste zu überwinden und gehen die gestellten Aufgaben dennoch an, oder die Misserfolgsängste sind stärker als jegliche anderen Motive, so dass gestellte Aufgaben nicht angepackt werden, was längerfristig ungünstige Folgen hat (Maag Merki 2002, S. 44).

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die genaue Operationalisierung der Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation darzustellen. Deshalb beschränke ich mich auf eine Zusammenfassung der Ergebnisse von Maag Merki. Sie macht bedeutende geschlechtsspezifische Unterschiede aus. Schülerinnen sind durchschnittlich stärker intrinsisch motiviert als Schüler. ($m=2.84$ vs $m=2.65$)⁶⁴ und geben häufiger an, in der Mittelschule zu lernen, um diese möglichst gut abschliessen zu können (Extrinsische Motivation- Leistungsorientierung ($m=2.88$ vs $m=2.79$)). Die Schüler weisen etwas häufiger materielle Ziele als Motive ($m=3.26$ vs $m=3.12$), lernen etwas häufiger aufgrund von äusserem Druck ($m=2.29$ vs $m=2.19$) und weisen eine etwas stärkere Leistungsmotivation aus als die Schülerinnen ($m=2.94$ vs $m=2.77$). Tendenziell lernen Schülerinnen häufiger, weil sie an den Inhalten interessiert sind und sie möglichst gute Leistungen erbringen wollen. Schüler verfolgen tendenziell eher einen pragmatischen Kurs, sind eher zuversichtlich, die gestellten Aufgaben bewältigen zu können, lernen, um später bestimmte materielle Ziele zu erreichen und sind beim Lernen häufiger als Mädchen auf Druck von aussen angewiesen (Maag Merki 2002, S. 51). Maag Merki folgert daraus, dass

„obwohl Schülerinnen häufiger intrinsisch motiviert sind und gute Leistungen erbringen möchten, sie weniger zuversichtlich (sind), die gestellten Anforderungen auch bewältigen zu können. *Dies sollte daher ein wesentlicher Zielaspekt zukünftiger schulischer Arbeit sein.* Die Schüler hingegen sind zwar erfolgszuversichtlicher, scheinen aber weniger aufgrund ihres Interesses in der Mittelschule zu lernen“ (Maag Merki 2002, S. 54, Betonung C.S.).

Wie sich dies gestalten könnte, möchte ich mit Verweis auf folgende Ausführungen zur Rolle von Kreativität im schulischen Prozesse machen

„Bei der Entwicklung von Kreativität wird übereinstimmend davon ausgegangen, dass neben individuellen Faktoren die Umwelt, Familie und Schule bedeutsame Einflussgrössen darstellen. *So ist es wesentlich, dass den Kindern und Jugendlichen Raum und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, eigene Gedanken oder Gegenstände zu produzieren, ohne dass diese von Bezugspersonen negiert oder korrigiert werden.* Im schulischen Prozess kommt der Dimension „Kreativität“ eine besondere Bedeutung zu, als dass versucht wird, ausserhalb des ansonsten häufig anzutreffenden Leistungskonzeptes eine Art „Gegenwelt“ zu etablieren, in der Kreativität insbesondere *individuelle Bedeutung* erhält und weniger für andere Zwecke instrumentalisiert wird (Maag Merki 2002, S. 83).

Gelingt es den Lehrkräften, neben den leistungsorientierten, sachbezogenen Ansprüchen an die Schüler eine „Gegenwelt“ zu etablieren, in der Fantasie und Kreativität gelebt und erprobt

⁶⁴ Der Mittelwert errechnet sich aus dem Durchschnitt der von den Schülerinnen und Schülern gemachten Angaben. Dabei bedeutet 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft teilweise zu, 4= trifft genau zu. Dabei mussten die Befragten unter anderem Aussagen wie diese zur Messung der intrinsischen Lernmotivation beurteilen: z. B.: Ich lerne in der Mittelschule, weil ich grosses Interesse an den verschiedenen Themen in der Schule habe.

werden können, kann dies die Selbstexploration der Schüler/-innen fördern und ihnen helfen, sich selbst und die Umwelt besser zu verstehen und ihre Lern- und Leistungsmotivation zu steigern. Dies könnte für eine professionelle Begleitung auffälliger Schüler/-innen ein wichtiger Anhaltspunkt sein.

Selbstwert

Maag Merki stellt folgende Ausführungen zum Selbstwert an den Beginn:

„Der Selbstwert bezeichnet die aus Selbstwahrnehmungs- und Selbstwertungsprozessen resultierende Fähigkeit einer Person, sich selbst als wertvoll einzuschätzen und sich im Bewusstsein um die sich selbst zugeschriebenen Eigenschaften annehmen zu können. Er stellt eine immer wieder vorläufige Antwort des Individuums dar auf die Fragen „Wie bin ich?“ und „Bin ich mit mir zufrieden?“ Ein hinreichend hohes Selbstwertgefühl deutet auf eine positive Bilanz zwischen den sich selbst zugeschrieben Fähigkeiten und Eigenschaften und des aktuell wahrgenommen äusseren und inneren Anspruchsniveaus in für bedeutsam erachteten Bereichen. Er weist darauf hin, dass das Individuum sich selbst akzeptieren und wertschätzen kann. Das Bedürfnis nach Aufrechterhaltung und Steigerung des eigenen Selbstwertes kann als Konstante menschlicher Existenz bezeichnet werden (Maag Merki 2002, S. 75).[...] Nur mit einem hinreichend positiven Selbstwertgefühl bleibt das Individuum handlungsfähig. Verfestigte negative Selbstbilder beeinträchtigen die Entwicklung des Individuums. *Funktional für eine positive Entwicklung ist somit ein relativ hoher bis hoher Selbstwert. Dieser kann als zentrale Ressource für die Bewältigung verschiedenster Aufgabenstellungen betrachtet werden*, da er ermöglicht, befriedigende Sozialkontakte aufzunehmen bzw. zu pflegen, Aufgaben produktiv zu bewältigen und Misserfolge zu verarbeiten“ (Maag Merki 2002, S. 76, Betonung C.S.).

Um den Selbstwert der Schüler/-innen zu beurteilen, mussten diese verschiedene Aussagen beurteilen, darunter solche wie: „Ich habe Mühe, mich so anzunehmen, wie ich bin“ oder „Ich fühle mich wohl in meiner Haut.“ Maag Merki's Analysen des Selbstwerts zeigen folgendes Resultat: Die zürcherischen Mittelschüler weisen einen relativ hohen Selbstwert auf. 82,2% der Schüler/-innen stufen ihren Selbstwert eher bis sehr positiv ein. (Skalenwerte grösser gleich 2.75⁶⁵) Ein Fünftel der befragten Schüler/-innen erreicht einen Skalenwert grösser gleich 3.75, was einem sehr hohen Selbstwert entspricht. 15.8% der Schüler/-innen weisen einen mittleren bis eher tiefen Selbstwert auf mit Skalenwerten unter 2.75. Diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern fühlt sich somit von Zeit zu Zeit eher nutzlos oder unwohl und sind eher nicht mit sich zufrieden (Maag Merki 2002, S. 76). Ein bedeutsamer Unterschied ergibt sich im Vergleich von Schülerinnen und Schülern. Schüler weisen einen signifikant positiveren Selbstwert ($m = 3.42$) auf als die Schülerinnen ($m = 3.23$) (Maag Merki 2002, S. 78). Dies ist konsistent mit bisherigen Studien (Filipp, 1993; Horstkemper 1991, nach Maag Merki 2002, S.79), welche ebenfalls belegen, dass es eine geschlechtsspezifische Einschätzung des eigenen Selbstwertes gibt. Mädchen, bzw. Frauen neigen dazu, die eigenen Fähigkeiten tiefer einzuschätzen als Knaben, bzw. Männer (Maag Merki 2002, S. 79).

Maag Merki hat die Einschätzung des Selbstwerts korreliert mit den schulspezifischen Prozessvariablen. Sie kommt zum Schluss, dass die Unterschiede zwischen den Schulen mit beeinflusst werden durch die schulischen Prozessvariablen:

„Die Schüler/-innen, welche in der Mittelschule gut mitkommen, weisen einen systematisch positiveren Selbstwert auf als jene Schüler/-innen, welche angeben, in

⁶⁵ Der Mittelwert errechnet sich aus dem Durchschnitt der von den Schülerinnen und Schülern gemachten Angaben. Dabei bedeutet 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft teilweise zu, 4= trifft genau zu.

der Mittelschule nicht so gut oder überhaupt nicht gut mitzukommen. Dieser lineare Zusammenhang kann aber nicht beobachtet werden, wenn als Referenzgrösse der Notendurchschnitt des letzten Zeugnisses herangezogen wird. Die subjektive Einschätzung erweist sich in diesem Fall als die relevantere von diesen beiden. Jene Schüler/-innen, welche in der Schule einen hohen Leistungsdruck wahrnehmen, weisen tendenziell einen tieferen Selbstwert auf als jene Schüler/-innen, welche diesen Leistungsdruck weniger hoch interpretieren. Die Gestaltung des Unterrichts steht ebenfalls in einem systematischen Zusammenhang mit dem Selbstwert der Schüler/-innen: So weisen jene Schüler/-innen einen positiveren Selbstwert aus, welche häufiger eine selbstaktivierende, rhythmisierende und transparente Unterrichtskultur erfahren. [...] Schüler/-innen, welche das Schulklima positiver einschätzen, weisen zudem einen positiveren Selbstwert aus als jene Schüler/-innen, welche eher ein belastetes Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern und zwischen den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern kommunizieren“ (Maag Merki 2002, S. 78).

Daraus lässt sich folgern, dass insbesondere das eigene subjektive Leistungsniveau, aber auch das Schulklima und die Unterrichtskultur tendenziell in einem wichtigen Zusammenhang mit der Entwicklung des Selbstwertes der Schüler/-innen stehen.

Schulische Prozesse sind für Schüler/-innen wichtig für die Entwicklung der individuellen Beziehungen zu sich selbst (Maag Merki 2002, S. 79). Ein hoher Selbstwert gilt allgemein als guter Schutzfaktor für Jugendliche, ihre Schwierigkeiten und Krisen aktiv zu bewältigen. Die Gestaltung des Unterrichts im Sinne einer selbstaktivierenden, rhythmisierenden und transparenten Unterrichtskultur ist wichtig für die Entwicklung des Selbstwerts.

Selbstwirksamkeit

Unter Selbstwirksamkeit (vgl. self-efficacy, Bandura 2004) versteht man

„die subjektive Überzeugung [...] den bereits bekannten wie auch den antizipierten neuen Anforderungen gut gewachsen zu sein und mit den eigenen Fähigkeiten die eigenen Handlungen wirksam steuern und beeinflussen zu können, um bestimmte Ziele zu erreichen. Dieses Konzept nimmt somit Bezug auf die Selbststeuerungs- und Selbstregulationsfähigkeit der Individuen und kann als Gegenpol zu eher fatalistischen Konzepten der Lebensbewältigung verstanden werden. Ein Effekt von Bildungssystemen sollte es sein, den Heranwachsenden die Überzeugung zu vermitteln, dass Anstrengung sich im schulischen Kontext lohnt, weil sie zur Realisierung erwünschter Zustände führt (Maag Merki 2002, S. 79).

Maag Merki hat die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler/-innen untersucht. Dazu mussten Aussagen beurteilt werden wie: „Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.“ Oder „Trotz aller Anstrengungen kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft“ (Maag Merki 2002, S. 80).

Die zürcherischen Gymnasiasten weisen durchschnittlich relativ hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf. Einzig 2.5 % sind der Ansicht, dass sie ihre Ziele trotz Anstrengung nur bedingt oder gar nicht erreichen können. Fast alle von Maag Merki befragten Schüler/-innen sind der Meinung, dass sie mittels Anstrengung und eigenem Willen die Pläne in ihrem Leben verwirklichen und die gesetzten Ziele mehr oder weniger erreichen können. Junge Frauen und junge Männer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nur unbedeutend. Es gibt also keine geschlechtsspezifisch

beeinflusste Selbstwirksamkeit (Maag Merki 2002, S. 81). Maag Merki interpretiert das Bild, das die Schüler/-innen von sich haben als positiv. Nur sehr wenige Schüler/-innen schätzen die eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als nicht relativ hoch oder hoch ein. Ein Viertel der Schüler/-innen schätzen ihre Fähigkeiten sogar als sehr hoch ein. Maag Merki merkt zur Interpretation dieser Resultate kritisch an, dass sehr hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer jugendlichen naiven und idealistischen Haltung entsprechen und somit mit Vorsicht zu beurteilen sind (Maag Merki 2002, S.82).

Relative Eigenständigkeit

Eine weitere Kompetenz, die Maag Merki untersuchte, ist die relative Eigenständigkeit der Schüler/-innen. Diese Fähigkeit beinhaltet zwei Aspekte: Die Fähigkeit, eine eigene Meinung zu bilden auf der einen Seite und die Fähigkeit, diese Meinung auch gegenüber anderen, sei es in der Peer Group oder gegenüber Eltern, Lehr- und Autoritätspersonen, zu vertreten. Erworben wird relative Eigenständigkeit in der Auseinandersetzung mit anderen. Dafür ist eine gewisse Selbstsicherheit gefragt und das Vertrauen in die eigenen kommunikativen Fähigkeiten.

Die Wichtigkeit der Entwicklung der relativen Eigenständigkeit beschreibt Maag Merki wie folgt:

„Mit dem Konzept der „relativen Eigenständigkeit“ ist eine wesentliche Kompetenz thematisiert, die zudem nicht nur eine soziale, sondern auch eine politische wie auch eine entwicklungspsychologische Komponente aufweist. So erhält die Fähigkeit der relativen Eigenständigkeit aus entwicklungspsychologischer Perspektive eine besondere Bedeutung. Gerade Jugendliche in der Adoleszenz müssen in Auseinandersetzung mit der zentralen Frage nach der eigenen Identität lernen, eigene Meinungen zu entwickeln und diese, falls notwendig, gegenüber anderen abzugrenzen. Die dabei zu beobachtenden gruppenspezifischen Prozesse sind aber oftmals schwierig und können auch individuell belastend sein. In gesellschaftlicher Hinsicht ist das Konzept der relativen Eigenständigkeit bezogen auf das Konzept des/der mündigen Bürgers/in von Bedeutung (Maag Merki 2002, S. 86).

Für die Entwicklung einer Suchterkrankung kann das Fehlen der relativen Eigenständigkeit auch ein Risikofaktor sein, so wie im umgekehrten Fall eine hohe relative Eigenständigkeit ein Schutzfaktor sein kann.

Die im Kanton Zürich befragten Mittelschüler/-innen schätzen ihre Fähigkeit, gegenüber sozialen Beeinflussungsprozessen resistent zu sein, als teilweise hoch ein. Die Schüler/-innen mussten Aussagen beurteilen wie: Wenn meine Kolleginnen und Kollegen zu einem Thema eine völlig andere Sichtweise haben als ich selbst, sage ich dazu lieber nichts.“ Oder: „Auch wenn ich merke, dass die grosse Mehrheit in einer Gruppe anderer Meinung ist, halte ich an meiner Meinung fest und vertrete diese vor der Gruppe.“ (Maag Merki 2002, S. 86). 22.6% der Schüler/-innen sind der Meinung, dass sie vollumfänglich über diese Fähigkeit verfügen. Knapp 10% der Schüler/-innen sprechen sich eher sehr tiefe Werte zu und ein Drittel (34m1%) gibt an, dass sie nur teilweise die Fähigkeit der relativen Eigenständigkeit besitzen. Ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt es insofern, dass Schüler etwas überzeugter sind, die eigene Meinung gegenüber anderen vertreten zu können(m=3.20) als Schülerinnen (m=3.10⁶⁶) (Maag Merki 2002, S. 87f.).

⁶⁶ Dabei gilt wieder die schon anderer Stelle angeführte Häufigkeitsverteilung: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft teilweise zu, 4= trifft genau zu.

Unterricht muss die Möglichkeit bieten die eigene Meinungsbildung und Meinungsäußerung zu entwickeln, weil damit die Selbstwirksamkeit der Schüler/-innen steigt. Mädchen müssen dabei mehr gefördert werden als Jungen. Eine hohe Selbstwirksamkeit ist ein Schutzfaktor für auffällige Jugendliche.

Umgang mit sich selbst: Wahrnehmung eigener Gefühle, Selbstreflexionsfähigkeit, Umgang mit belastenden Gefühlen

Maag Merki beschreibt drei wesentliche Kompetenzen, die einen produktiven Umgang mit sich selbst thematisieren und die sie in die Studie einbezogen hat.

1. Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle wahrzunehmen

Dies sieht Maag Merki einerseits als Voraussetzung dafür, mit denselben angemessen umgehen zu können und andererseits als Bedingung, sich auch in eine andere Person einfühlen zu können. An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Umgang mit Schülerinnen und Schülern in Krisen dies auch eine zentrale Fähigkeit für Lehrkräfte ist. Gemessen wurde das Item anhand von Aussagen wie: „Ich achte sorgfältig auf meine innersten Gefühle.“ oder „Ich beachte meine Empfindungen kaum.“ (Maag Merki 2002, S. 90)

2. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion

Diese Kompetenz thematisiert die Fähigkeit über sich selbst, die eigenen Handlungsweisen, Gedanken oder Gefühle in Auseinandersetzung mit Erlebnissen und Erfahrungen mit anderen Menschen nachzudenken, diese zu interpretieren und zu gewichten. Diese Kompetenz wurde anhand von Aussagen wie den nachfolgenden gemessen: „Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.“ Oder: „Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken“ (Maag Merki 2002, S. 90)

3. Umgang mit belastenden Gefühlen

Diese Kompetenz schliesst an die beiden ersten Kompetenzen an. So muss aufgrund der selbstreflexiven Prozesse angenommen werden, dass die persönliche Bilanz in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand nicht immer positiv ausfallen kann, Jugendliche mit sich selbst somit nicht immer zufrieden, sondern auch immer mal wieder enttäuscht sind. Zentral ist es dann, wie Jugendliche mit diesen negativen Gefühlen umgehen und sie verarbeiten können. Erhoben wurde die Kompetenz Umgang mit belastenden Gefühlen anhand der Beurteilung von Sätzen wie: „Misserfolge belasten mich noch lange nachher.“ Oder: „Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht (Maag Merki 2002, S. 90).

Der Mittelwertsvergleich der drei Skalen zeigt, dass die Schüler/-innen sich am häufigsten die Fähigkeit zusprechen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen ($m=3.46^{67}$). Nur 10% der befragten Schüler/-innen bringen ein ambivalentes Verhältnis zum Ausdruck, wobei sogar einzig 3.3% angeben, eher weniger oder überhaupt nicht auf die eigenen Gefühle zu achten. Die überwiegende Mehrheit gibt aber an, sorgfältig auf die eigenen Gefühle zu achten, Empfindungen bewusst wahrzunehmen und die eigenen Gefühle wichtig zu nehmen. Mehr als ein Drittel (37,2%) gibt sogar an, die eigenen Gefühle voll umfassend wahrzunehmen (Maag Merki, S. 91).

⁶⁷ Dabei gilt wieder die schon anderer Stelle angeführte Häufigkeitsverteilung: 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft teilweise zu, 4= trifft genau zu.

Dagegen schätzen die Schüler/-innen die eigene Fähigkeit zur Selbstreflexion ($m=2,94$) und die Fähigkeit, mit belastenden Gefühlen ($m=2,63$) umgehen zu können, deutlich tiefer ein. Damit ist die Gruppe jener Jugendlichen, welche sich diese Fähigkeiten eher weniger zusprechen, deutlich grösser. So sind es 45% der Jugendlichen, die Selbstreflexionsfähigkeiten in einem mittleren Masse bis gar nicht kommunizieren. Mit belastenden Gefühlen umgehen zu können, wird sogar von 56,1 % der Jugendlichen als einzig in einem mittleren Masse bis gar nicht positiv beurteilt. Gut die Hälfte der Jugendlichen hat diesbezüglich offenbar Schwierigkeiten (Maag Merki 2002, S. 92)

Bei den differentiellen Analysen zeigt sich, dass es relativ grosse und inhaltlich bedeutsamere Unterschiede aufgrund des Geschlechts gibt: Schülerinnen geben systematisch häufiger als Schüler an, die eigenen Gefühle wahrzunehmen ($m= 3.46$ vs. $m= 3.18$) und das eigene Handeln zu reflektieren ($m= 3.02$ vs. $m=2.83$). Im Gegensatz dazu signalisieren sie allerdings systematisch tiefere Kompetenzen im Umgang mit belastenden Gefühlen ($m=2.52$ vs. $m=2.80$) Diese Unterschiede sind in allen drei Fällen nach Maag Merki sehr bedeutsam (Maag Merki 2002, S. 92).

Die Fähigkeit die eigenen Gefühle wahrzunehmen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und der Umgang mit belastenden Gefühlen sind auch für Lehrkräfte wesentliche Kompetenzen. Will man diese Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern entwickeln, müssen sie ebenfalls bei den Lehrkräften entwickelt sein. Im Bereich überfachliche Kompetenzen erfolgt Lernen auch wesentlich über das Lernen am Modell. Dabei ist genderspezifischen Unterschieden Rechnung zu tragen. Mädchen schätzen zwar die eigene Wahrnehmung der Gefühle und die Selbstreflexion besser ein, als Knaben das tun. Andererseits haben sie mehr Mühe, mit belastenden Gefühlen umzugehen als Knaben. Diesem Umstand ist bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen Rechnung zu tragen.

Der erfolgreiche Umgang mit sich selbst und die positive Bewältigung der drei Entwicklungsaufgaben: Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Fähigkeit zur Selbstreflexion und der Umgang mit belastenden Gefühlen sind für Jugendliche wichtige Schutzfaktoren, nicht in eine Krise zu geraten oder eine Ressource eine Krise für die eigene Entwicklung positiv zu bewältigen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle den Einfluss der schulischen Prozessvariablen diskutieren.

Umgang mit anderen

Je mehr die Schüler/-innen das Gefühl haben, in der Schule gut mitzukommen, desto besser gelingt es ihnen, mit belastenden Gefühlen umzugehen. Im Gegensatz dazu spielt der Notendurchschnitt im letzten Zeugnis keine bedeutsame Rolle. Je höher der Leistungsdruck von den Schülerinnen und Schülern erlebt wird, umso schlechter können sie mit belastenden Gefühlen umgehen. In Bezug auf die Kompetenzen „Wahrnehmung eigener Gefühle“ oder „Selbstreflexion“ können keine bedeutsamen Zusammenhänge zu diesen Variablen festgestellt werden.

Für den Umgang mit belastenden Gefühlen spielt auch das erlebte Schulklima und die Unterrichtskultur eine bedeutsame Rolle. Je besser das Schulklima von den Schülerinnen und Schülern erlebt wird, desto stärker ist ihr Eindruck, mit belastenden Gefühlen gut umgehen zu können. Dies ist auch der Fall, wenn die Schüler/-innen häufiger einen selbstaktivierenden, rhythmisierenden und transparenten Unterricht erfahren (Maag Merki 2002, S. 93f.) Andererseits erweist sich der erlebte Leistungsdruck als eher hinderlich für die Entwicklung eines hohen Ausmasses an Kompetenzen im Umgang mit belastenden Gefühlen (Maag Merki 2002, S. 95.).

Maag Merki folgert aus ihren Ergebnissen, dass der Umgang mit sich selbst bei den zürcherischen Mittelschüler/-innen ambivalent ist:

„Am höchsten sind ihre Kompetenzen im Wahrnehmen eigener Gefühle. In Bezug auf selbstreflexive Kompetenzen wie auch im Umgang mit belastenden Gefühlen zeigen sich aber bei einem nicht zu übersehenden Teil der Mittelschüler/-innen teilweise erhebliche Defizite. So sind es über die Hälfte der Mittelschüler/-innen, welche angeben, mit belastenden Gefühlen weniger gut bis gar nicht gut umgehen zu können. Die Schülerinnen haben durchschnittlich am meisten Mühe, mit belastenden Gefühlen umzugehen, die Schüler hingegen verfügen durchschnittlich über geringere Kompetenzen, auf die eigenen Gefühle zu achten und das eigene Handeln zu reflektieren. Das Geschlecht der Schüler/-innen erweist sich bei der Analyse der Bedeutung der verschiedenen Faktoren sodann auch als wesentlichster Faktor zur Erklärung der Unterschiede zwischen den Schüler/-innen“ (Maag Merki 2002, S. 94.)

Was den Umgang mit sich selbst angeht, zeigt Maag Merki also wesentliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern auf.

Gesundheit

Maag Merki schreibt der Schule als Sozialisationsinstanz eine wichtige Funktion in der alltäglichen Gesundheitserziehung zu, weil sie einen Rahmen darstellt, der sich für eine gezielte präventive Gesundheitserziehung eignet. Dabei definiert sie Gesundheit mit Hurrelmann (1990 nach a.a.O.) als:

„Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung im Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielsetzungen und den jeweils gegebenen äusseren Lebensbedingungen befindet. Nach dieser Begriffsdefinition ist Gesundheit nicht ein passiv erlebter Zustand des Wohlbefindens, sondern ein aktiver Prozess der Herstellung und Erhaltung der eigenen sozialen, psychischen und körperlichen Aktionsfähigkeit, welcher sowohl von individuellen wie auch von Kontextfaktoren abhängig ist (Maag Merki 2002, S. 102).

Zwei Themenbereiche hat Maag Merki ausgewählt, um die Gesundheit der Jugendlichen zu erfassen.

- **Das gesundheitliche Risikoverhalten**

Dazu gehören Verhaltensweisen, die gesundheitliches Gefährdungspotential beinhalten. Dazu gehört z. B. der Alkohol und Tabakkonsum, welcher in unserer Gesellschaft den Erwachsenen vorbehalten ist. Für Jugendliche, welche sich im Übergang vom Kindesalter ins Erwachsenenalter befinden, stellen aber gerade solche Verhaltensweisen einen speziellen Anreiz dar (Maag Merki 2002, S. 103).

- **Die Somatischen Beschwerden,**

Zu den somatischen Beschwerden gehören z.B. Kopfschmerzen, Nervosität, Schlaflosigkeit, Magenbeschwerden oder starkes Herzklopfen. Diese können organisch oder auch psychisch bedingt sein.

Das gesundheitliche Risikoverhalten

Maag Merki lässt die Schüler/-innen einschätzen, wie häufig sie in den letzten 12 Monaten verschiedene Substanzen zu sich genommen haben. Am häufigsten geben die Befragten an, Alkohol, Tabak, Cannabis und Schmerzmittel zu konsumieren. Alkohol und Tabak werden im Durchschnitt einige Male im Jahr bis ein- bis sechsmal pro Monat konsumiert.

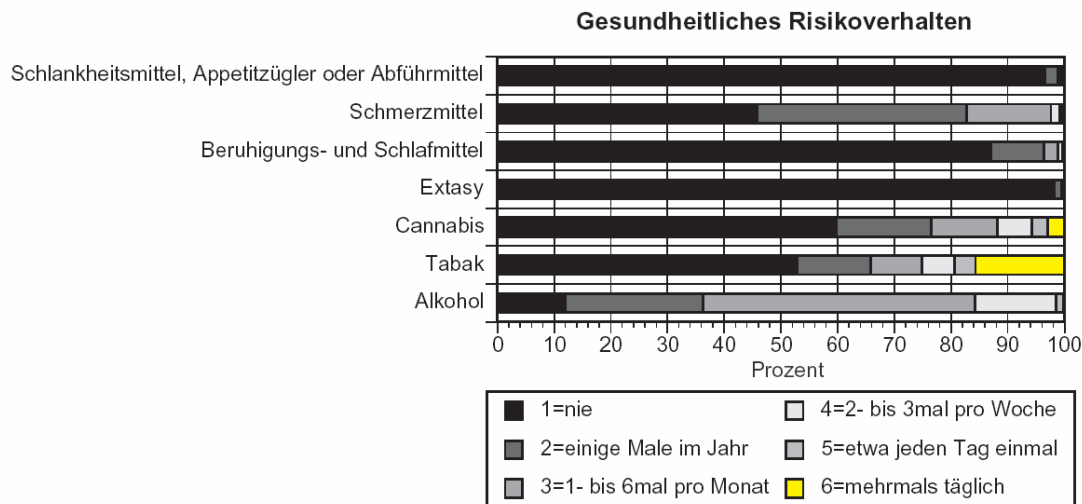


Abb. 4.4.9.1: Gesundheitliches Risikoverhalten; Häufigkeitsverteilung; (1=nie, ..., 6=mehrmals täglich)

Tabelle 24: Gesundheitliches Risikoverhalten nach Maag Merki (Tabelle: 4.4.9.1, Maag Merki 2002, S. 104.)

Alkohol wird nur von gut 10% der Schüler/-innen nie konsumiert. Der Mittelwert liegt bei 2.70⁶⁸. Für Tabak bei 2.42. Hingegen geben über die Hälfte der befragten Schüler/-innen an, nie Tabak konsumiert zu haben in den letzten 12 Monaten. 59,7% geben an, dass sie in den letzten 12 Monaten nie Cannabis konsumiert haben, und 45,8% geben an, in dieser Zeitspanne nie Schmerzmittel eingenommen zu haben. Alkohol und Schmerzmittel werden jeweils nur von einem sehr kleinen Prozentsatz (ca. 1%) einmal oder mehrmals täglich konsumiert. Cannabis wird von 5,6% der Schüler/-innen einmal oder mehrmals täglich konsumiert. Am häufigsten wird geraucht: 18,9% der Schüler/-innen geben an, dass Sie Tabak rauchen, wobei 15,4% mehrmals täglich rauchen (Maag Merki 2002, S. 104).

Beim Konsum der verschiedenen Substanzen unterscheiden sich Schülerinnen teilweise bedeutsam von Schülern. Die Schülerinnen trinken im Durchschnitt ($m=2.61$) weniger häufiger Alkohol als ihre Kameraden ($m=2.83$). Ebenso konsumieren die Schülerinnen weniger häufig Cannabis ($m=1.66$ vs. $m=1.47$) als Schüler. Dafür nehmen Schülerinnen durchschnittlich etwas häufiger Beruhigungs- und Schlafmittel ($m=1.23$ vs. $m=1.11$) und Schmerzmittel ($m=1.95$ vs. 1.47) ein als Schüler. In Bezug auf die anderen Substanzen, wie beispielsweise Tabakkonsum, können keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden (Maag Merki 2002, S. 108).

In Bezug auf die individuellen Freizeitaktivitäten ergeben sich zwei signifikante Zusammenhänge: Je häufiger die Schüler/-innen aktiv in einem Verein oder einer Organisation mitarbeiten, desto weniger konsumieren sie tendenziell Tabak und Cannabis. Im Gegensatz dazu konsumieren die Schüler/-innen tendenziell häufiger Alkohol, Tabak und

⁶⁸ Antwortenkategorien: 1= nie, 2= einige Male im Jahr, 3= 1-6mal pro Monat, 4= 2-3mal pro Woche. 5= etwa jeden Tag einmal, 6=mehrmals täglich

Cannabis, wenn sie häufiger mit Freundinnen und Freunden gemeinsame Aktivitäten organisieren (Maag Merki 2002, S.108).

Wenn man die Resultate mit den schulspezifischen Faktoren vergleicht, lässt sich sagen, dass Schüler/-innen umso häufiger Alkohol, Tabak oder Cannabis konsumieren, umso tiefer der Notendurchschnitt im letzten Zeugnis gewesen ist. Auch in Bezug auf die subjektive Leistungsfähigkeit lassen sich ähnliche Zusammenhänge feststellen. Je höher die Schüler/-innen den Leistungsdruck erleben, umso eher konsumieren sie Beruhigungs- und Schlafmittel. Alkohol, Tabak, Cannabis und Beruhigungs-/Schmerzmittel werden zudem tendenziell weniger häufig konsumiert, je positiver die Schüler/-innen das Schulklima einstufen. Tendenziell sinkt der Cannabiskonsum, je häufiger die Schüler/-innen einen selbstaktivierenden, rhythmisierenden und transparenten Unterrichtsstil erleben (Maag Merki 2002, S. 108)

Der Konsum einzelner Substanzen steht meist in einem positiven Zusammenhang mit dem Konsum anderer Substanzen. Tendenziell kann somit davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen nicht nur eine Substanz, sondern mehrere einnehmen. Je häufiger beispielsweise jemand Alkohol konsumiert, desto häufiger raucht er/sie tendenziell auch Tabak oder Cannabis oder nimmt Ecstasy oder Schmerzmittel ein (Maag Merki, S. 105).

Ein tiefer Notendurchschnitt im letzten Zeugnis sowie ein wenig selbstaktivierender, rhythmisierender und transparenter Unterrichtsstil korreliert mit einer häufigeren Einnahme von Suchtmitteln. Je häufiger Schüler/-innen zu einem Suchtmittel greifen, umso häufiger greifen sie auch zu verschiedenen Suchtmitteln. Unterrichtsstil und genügende Notendurchschnitte können für die Suchtprävention relevant sein.

Somatische Beschwerden

Am meisten leiden Schüler/-innen an Nervosität, Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten ($m=2.71^{69}$) und an Kopfschmerzen ($m=2.46$). Jede fünfte Schülerin bzw. Schüler (22,4%) gibt an, mehrmals pro Woche oder pro Tag nervös oder unruhig zu sein bzw. an Konzentrationsschwierigkeiten zu leiden. Kopfschmerzen haben hingegen durchschnittlich 10% der Schüler/-innen mehrmals pro Woche oder pro Tag.

⁶⁹ Antwortenkategorien: 1= nie, 2= einige Male im Jahr, 3= 1-6mal pro Monat, 4= 2-3mal pro Woche. 5= etwa jeden Tag einmal, 6=mehrmals täglich

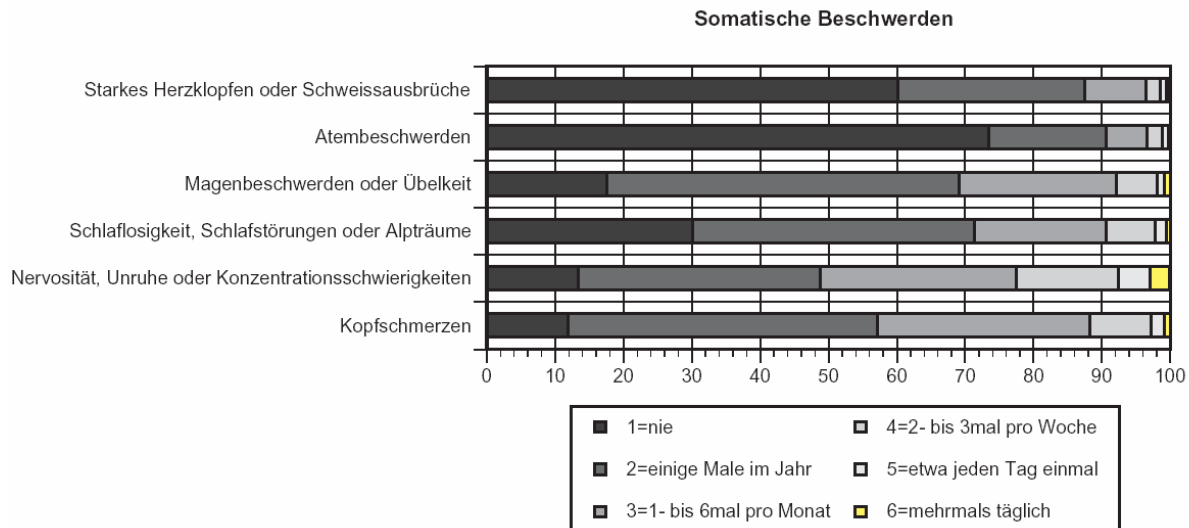


Abb. 4.4.9.4: Somatische Beschwerden; Häufigkeitsverteilung; (1=nie, ..., 6=mehrmals täglich)

Tabelle 25: Somatische Beschwerden nach Maag Merki (Abbildung 4.4.9.4, Maag Merki 2002, S. 110)

Die verschiedenen somatischen Beschwerden stehen miteinander in einem positiven Zusammenhang. Dies bedeutet wiederum, dass die Schüler/-innen, wenn sie an somatischen Beschwerden leiden, tendenziell nicht nur an einer Beschwerde leiden, sondern an mehreren.

Schülerinnen leiden signifikant häufiger an somatischen Beschwerden als die Schüler ($m=2.19$ vs. $m=1.91$). Werden nochmals die verschiedenen Beschwerden einzeln analysiert, sieht man, dass die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern teilweise sogar recht bedeutsam sind. Der Mittelwertsunterschied bei „Kopfschmerzen“ beträgt 0.46 Punkte, bei „Übelkeit“/Magenbeschwerden sind es 0.41 Punkte.

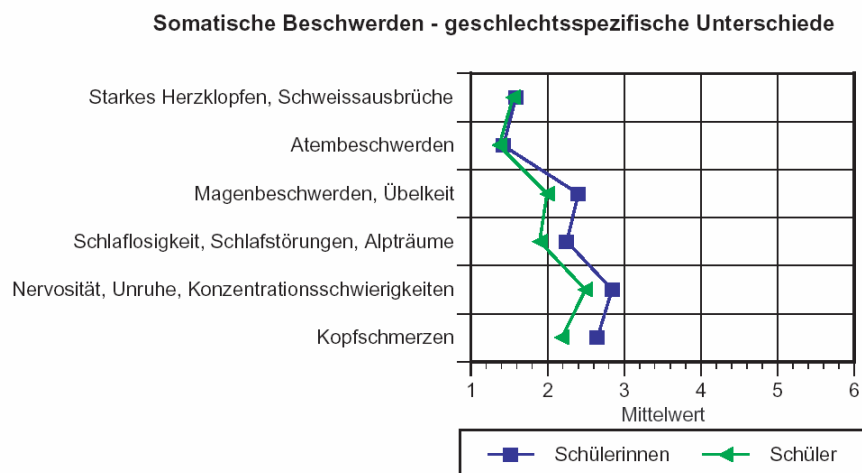


Abb. 4.4.9.5: Somatische Beschwerden – geschlechtsspezifische Unterschiede; (1=nie, ..., 6=mehrmals täglich)

Tabelle 26: Somatische Beschwerden – geschlechtsspezifische Unterschiede (Abb. 4.4.95, Maag Merki 2002, S. 111)

Es ergaben sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der somatischen Beschwerden und verschiedenen schulischen Prozessvariablen. Schüler/-innen, welche das Gefühl haben, weniger gut mitzukommen im Unterricht oder deren Notendurchschnitt weniger gut ist, leiden häufiger unter somatischen Beschwerden. Auch die Stärke des Leistungsdrucks wirkt sich auf somatische Beschwerden aus. Je höher der Leistungsdruck erlebt wird, desto grösser sind die somatischen Beschwerden der Schüler/-innen. Je positiver

das Schulklima erlebt wird, desto weniger häufig leiden die Schüler/-innen tendenziell an somatischen Beschwerden. Zudem sind die somatischen Beschwerden geringer, wenn die Schüler/-innen häufiger einen selbstaktivierenden, rhythmisierenden und transparenten Unterricht erleben (Maag Merki 2002, S. 112). Aufgrund dieser Ergebnisse kann somit vermutet werden, dass Schulen einen Beitrag zum physischen Wohlbefinden der Schüler/-innen leisten können (Maag Merki 2002, S. 113)

Zwar geben 44,7% der Schüler/-innen an, weniger als „einige Male“ an somatischen Beschwerden zu leiden. Dies ist fast die Hälfte der Schüler/-innen, dennoch darf nicht übersehen werden, dass fast ein Viertel der Schüler/-innen angibt, mehrmals wöchentlich oder täglich an Nervosität/Unruhe zu leiden und 10% der Schüler/-innen in ebensolch hoher Frequenz an Kopfschmerzen oder Magenbeschwerden/Übelkeit leidet. Insbesondere die Schülerinnen sind, was Maag Merki auch in anderen Studien bestätigt findet, von diesem Phänomen stärker betroffen (Maag Merki 2002 S, 112.)

Somatische Beschwerden werden durch einen selbstaktivierenden, rhythmisierenden und transparenten Unterricht reduziert. Neben diesem Instrument sollte die Schule noch andere Massnahmen finden, welche helfen, schulbedingte somatische Beschwerden zu reduzieren. Weniger somatische Beschwerden sind eine Ressource für das Bewältigen von persönlichen Schwierigkeiten und Problemen.

2.2.3. Die SMASH Studie: Die SMASH Studie 2002 zur Gesundheit der Jugendlichen in der Schweiz

Vorbemerkungen

Die SMASH Studie 2002 hat die Gesundheit von Jugendlichen in der Schweiz untersucht. Sie wurde gemeinsam von der Groupe de Recherche sur la Santé des Adolescents des ISPM Lausanne, dem Institut für Psychologie der Universität Bern und dem Ufficio di Promozione e di Valutazione durchgeführt.

Ziel der SMASH-2002 ist es ein

„Bild der Situation der Jugendlichen und ihres Gesundheitszustands zu zeichnen: sie zeigt Gesundheitsbedürfnisse, Gesundheitsverhalten und damit verbundenen Faktoren sowie wichtigste Veränderungen im Laufe der letzten 10 Jahre auf“ (SMASH 2002).

Von Bedeutung für die vorliegende Fragestellung, die in ihrer Natur gegenwartsbezogen ist, ist der aktuelle Stand und nicht so sehr der historische Verlauf der Gesundheitsentwicklung Jugendlicher in der Schweiz.

„Die Daten (aus der SMASH- Studie, Anm. C.S.) sollen es ermöglichen, die Planung der Gesundheitsversorgung sowie der *Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramme für Jugendliche zu überdenken und zu optimieren*“ (SMASH 2002, Betonung C.S.).

Auch wenn Gymnasiallehrkräfte in der Schweiz je nach Schule, Kanton und persönlichem Engagement zu einem sehr unterschiedlichen Grad in Präventions- und Gesundheitsförderungsprogramme involviert sind, möchte ich anhand der Resultate aus der SMASH Studie weitere Postulatn entwickeln. Die Autoren der SMASH Studie fordern am Schluss ihres Kurzberichts:

„• Die Bildung von Netzwerken, welche eine bessere Zusammenarbeit sicherstellen zwischen Fachbereichen, die im engen Kontakt mit den Jugendlichen stehen und damit oft erste Anlaufstelle sind (Schulschwestern, Lehrkräfte, Jugendarbeiter) und den spezialisierten Gesundheits- und Sozialdiensten.

• Eine bessere Sensibilisierung und Ausbildung von Fachpersonen aus dem ganzen Jugendbereich (Freizeiteinrichtungen, Sozialdienste, Schulen, Arztpraxen, Spitäler etc.), die sich um Jugendliche in Schwierigkeiten kümmern müssen. [...] das Forschungsteam wollte, (Satz umgestellt durch die C.S.) diese Resultate möglichst breit zugänglich machen und einen *Umsetzungsprozess der Resultate* in Gang setzen.

• Mit Fachleuten aus dem Jugendbereich: Jugendarbeitende, Sozialarbeitende, Erziehende, *Lehrkräfte*, Fachkräfte der medizinischen und psychosozialen Betreuung und Verantwortliche für Präventions- und Gesundheitsförderungsprogrammen *müssen wirksamere Ansätze in der Prävention und in der Betreuung von Jugendlichen in Schwierigkeiten entwickeln*. Diese Arbeit wird gemeinsam mit Gruppen von Jugendlichen und jugendlichen Schlüsselpersonen geleistet: Es ist wichtig, dass die Zielgruppe aktiv mit einbezogen wird, ihre eigene Interpretation der Resultate einbringt und bei der Ausarbeitung von Massnahmen mitarbeitet, die sich als besonders geeignet, akzeptabel und wirksam erweisen können, dies in einer Perspektive, die vor gut 15 Jahren in der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung entwickelt wurde“ (SMASH 2002, Betonung C.S.).

Der Forderung, dass Lehrkräfte wirksamere Ansätze in der Prävention und in der Betreuung von Jugendlichen in Schwierigkeiten entwickeln müssen, möchte diese Arbeit im Hinblick auf die Rolle der Gymnasiallehrkraft nachkommen. Im Rahmen der SMASH Studie wurden Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren befragt, die zum Zeitpunkt der Befragung⁷⁰ eine Ausbildung in einer öffentlichen Bildungseinrichtung (Mittelschule, Berufsschule etc.) absolvierten. Nicht befragt wurden

„Jugendliche in Privatschulen, solche, die ohne Ausbildung erwerbstätig waren bzw. Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Rekrutierung gänzlich ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz waren“ (SMASH 2002). Die gesamte Stichprobe⁷¹ umfasst 7420 Jugendliche aus allen Sprachregionen der Schweiz, darunter 3380 Mädchen und 4040 Knaben, welche sich auf Mittelschulen der Stufe II (n=2110) und Berufsschulen (n=5310) verteilen.“

Vorab stellt sich die Frage, ob Jugendliche überhaupt Hilfe benötigen von Lehrkräften. Die Autorinnen der SMASH-Studie schreiben dazu:

„Wenn man die Jugendlichen fragt, für welche Probleme sie zur Zeit Hilfe oder Unterstützung benötigten, unterstreichen sie die Bedeutung von Problemen auf der psychosozialen und der Beziehungsebene. An erster Stelle standen *Stress und Depressivität*. Immerhin 35% der Mädchen und 20% der Knaben fühlten sich zeitweise so deprimiert, dass sie eine professionelle Unterstützung benötigt hätten. Während viele Erwachsene den Gebrauch psychoaktiver Substanzen als eines der grössten Probleme der Jugendlichen betrachten, kommen Themen wie Alkohol- und Drogenkonsum für die Befragten erst am Schluss der Liste, während dem Bedarf *nach Unterstützung im Umgang mit Stress, dem Gefühlsleben und der Ernährung eine grosse Bedeutung zukommt*“ (SMASH 2002, Betonung C.S.).

Anhand der SMASH Studie lässt sich zeigen, dass die Wahrnehmung, welches die zentralen Probleme von Schülerinnen sind, bei Lehrkräften und Schülerinnen unterschiedlich ist. Erwachsene sehen den Umgang mit Alkohol und Drogen als eines der grössten Probleme der Jugendlichen, während sie selbst dem Umgang mit Stress, dem Gefühlsleben und der Ernährung eine grössere Bedeutung zumessen. Daraus lässt sich ableiten, dass sich Schülerinnen, die schlecht mit Stress, dem eigenen Gefühlsleben oder der Ernährung umgehen können, mit diesen Problemen und Fragen auch an eine Gymnasiallehrkraft wenden können.

⁷⁰ „Der Fragebogen enthält 93 Fragen zum Gesundheitszustand, zu Haltungen, Verhalten und Gesundheitsbedürfnissen der Jugendlichen sowie zu ihren Lebensstilen, ihren Beziehungen zum Umfeld und zu ihrem Erleben des Klimas in Familie und Ausbildung. Mit diesem Fragebogen, der in drei Landessprachen vorlag, wurden Lehrlinge sowie Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe II (Gymnasien, Diplommittelschulen, Handelsschulen etc.) in den 18 Kantonen, die sich einverstanden erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen, befragt. Der Fragebogen wurde durch schulexterne Personen, nach einer detaillierten Vorstellung der Studienziele und einer Information zur Anonymität der Befragung, in den ausgelosten Klassen abgegeben. Die Teilnahme an der Studie war für die Jugendlichen freiwillig, nur wenige haben jedoch ihre Mitarbeit verweigert. Die Datenbereinigung zeigte insgesamt und über die einzelnen Fragen hinweg eine hohe Antwortrate (weniger als 5% fehlende Antworten für die meisten Fragen) und eine gute Konsistenz der Antworten, die somit als zuverlässig eingestuft werden können“ (SMASH 2002).

⁷¹ „Bei der Auslosung der teilnehmenden Klassen wurde sorgfältig darauf geachtet, eine möglichst repräsentative Stichprobe der Schülerinnen, Schüler und Lehrlinge der teilnehmenden Kantone zu erhalten. Zudem wurden gewisse Jugendliche ausgeschlossen (z.B. diejenigen, die älter als 20 und jünger als 16 Jahre waren)“ (SMASH 2002).

Zusammenfassend schreiben die Autoren/-innen der SMASH-Studie:

„• *Die Mehrheit der befragten Jugendlichen beurteilt ihre Gesundheit positiv* : Ausser gelegentlichen körperlichen Gesundheitsproblemen und vereinzelt Episoden mit Risikoverhalten sind die Jugendlichen zufrieden mit den Beziehungen, die sie zu ihrem Umfeld haben, blicken recht zuversichtlich in die Zukunft und melden keinen grossen Bedarf nach Unterstützung im Gesundheitsbereich an. Das ist einer der zentralen Befunde dieser Studie : Ein grosser Teil der Jugendlichen fühlt sich in ein Beziehungsnetz (Familie, Freundeskreis, Lehrpersonen) integriert, welches ihnen die nötige Unterstützung bietet und ihnen gleichzeitig genügend Selbständigkeit lässt, damit sie ihr Persönlichkeitspotential entwickeln können.

• *Eine Minderheit von Jugendlichen sieht sich mit Schwierigkeiten von unterschiedlicher Bedeutung konfrontiert, was sich entweder in ihrem Gefühlszustand (negative Stimmung, Depressivität) oder in verschiedenen gesundheitsschädigenden Verhaltensweisen äussert.* Ungefähr dreissig Prozent der befragten Jugendlichen zeigen solche Schwierigkeiten. Aber es ist wichtig, im Auge zu behalten, dass sich die Situation während der Adoleszenz auch rasch verändern kann. Solche Probleme können manchmal ohne bedeutende Unterstützung von aussen gelöst werden. Allerdings scheint ein Teil dieser Jugendlichen (etwa 10%) so gravierende Probleme zu haben, dass längerfristig negative Auswirkungen für die soziale und berufliche Situation oder für die körperliche und psychische Gesundheit zu befürchten sind (SMASH 2002).“

Die Resultate der SMASH Studie werden im Schlussbericht in 6 verschiedene Kapitel gegliedert:

1. Das psychosoziale Umfeld und persönliche Beziehungen der Schüler/-innen (Narring et al. 2004, S.39-50)
2. Allgemeine und Psychische Gesundheit (a.a.O., S. 51-82)
3. Gesundheitsverhalten (a.a.O., S. 83-122)
4. Sexualität (a.a.O., S. 123-132)
5. Beabsichtigte und nicht beabsichtigte Gewalt (a.a.O., S. 133-156)
6. Behandlung und Nutzung der Gesundheitsdienste (a.a. O., S. 157-166)

Im Folgenden beschränke ich mich auf eine Wiedergabe ausgewählter Resultate der Punkte 1,2,3,5,6. Die Auswahl stützt sich darauf, was ich als Gymnasiallehrkraft als wichtig erachte für die Begleitung von auffälligen Schüler/-innen. Es scheint wahrscheinlicher, dass Gymnasiallehrkräfte mit ihren Schüler/-innen über Depression und Suizidgedanken oder über Alkoholmissbrauch (nach einer Schulreise oder einem Klassenlager) reden, als über sexuelle Probleme der Jugendlichen. Obwohl hier anzumerken ist, dass sich im Verlauf einzelner Unterrichtsfächer (dazu gehören insbesondere Biologie, allenfalls Pädagogik/Psychologie oder im Literaturunterricht) sehr wohl die Gelegenheit bietet, über sexuellen Identitätsaufbau und damit verbundene Probleme zu sprechen. Dies geschieht aber wohl eher als Thema im Unterricht und nicht im vertrauten Gespräch mit einer Lehrkraft. Eine andere Ausnahme bildet hingegen ein Gespräch, in dem eine Schülerin mir als LehrerIn über eine Abtreibung berichtet, die sie vorgenommen hat (persönliche Erfahrung C.S.). Da ist es meines Erachtens Pflicht, mit der Schülerin abzuklären, ob sie einen Gynäkologen gefunden hat, der sie in Verhütungsfragen kompetent beraten kann. Ein solches Gespräch ist aber allenfalls durch das Geschlecht der Beteiligten bestimmt.

Das psychosoziale Umfeld und persönliche Beziehungen

Wie sieht das psychosoziale Umfeld der Schüler/-innen zu Hause und in der Schule aus? Die SMASH Autoren/-innen antworten darauf:

„Im Sinne einer globalen Sichtweise der Gesundheit und ihrer Einflussfaktoren enthielt der Fragebogen eine Reihe von Fragen zum Klima in Familie, Schule und Lehrstelle sowie zu den persönlichen Beziehungen. Drei Viertel der Jugendlichen gehörten einer nicht getrennten Familie an und lebten noch bei ihren beiden biologischen Eltern. Die überwiegende Mehrheit der Antwortenden (ca. 90%) fühlten sich gut akzeptiert von ihren Eltern, und zwei Drittel der Befragten besprachen auch Probleme und Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen mit ihren Eltern. Am häufigsten besprachen sie Gesundheitsprobleme. Etwas schwieriger schien es dagegen, über psychische Probleme zu sprechen. Auch die Beziehungen zu gleichaltrigen *Freundinnen und Freunden haben in diesem Alter eine wichtige Bedeutung. Mehr als 90% der Antwortenden gaben an, dass sie in ihrem Umfeld einen Freund oder eine Freundin haben, mit dem / der sie vertrauliche Gespräche haben können*. Es sind dabei insbesondere die Mädchen, die mit ihren Freundinnen und Freunden auch über psychische Schwierigkeiten reden“. (SMASH 2002, Betonung C.S.)“

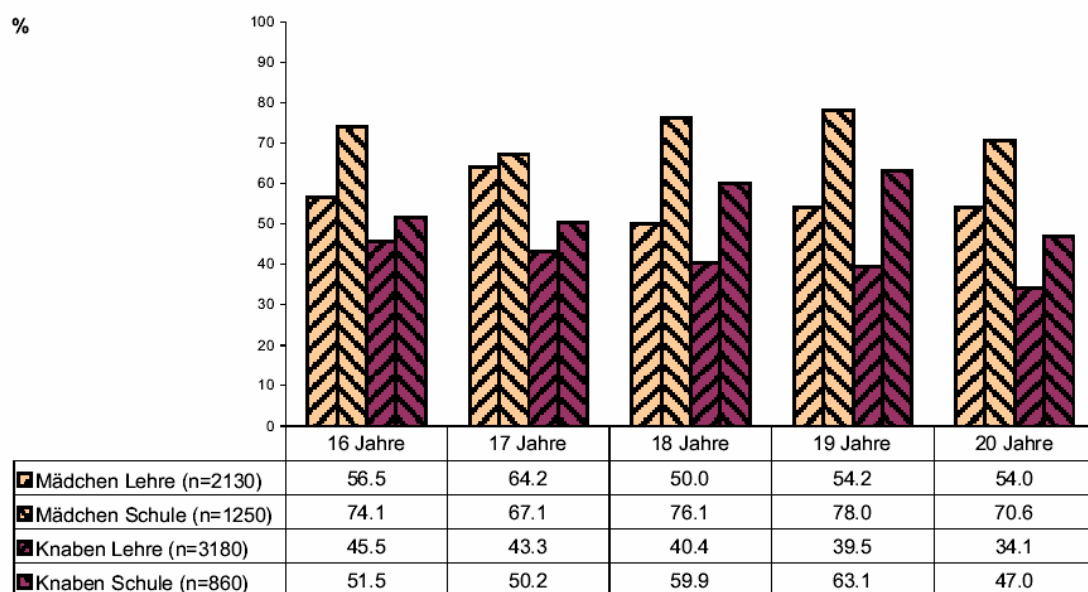


Abbildung 3.2-4

Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, Probleme in Schule und Arbeit mit ihren Freundinnen und Freunden zu besprechen, nach Geschlecht, Ausbildungstyp und Alter (SMASH 2002, F38)

Tabelle 27: Ansprechpartner/-innen der Jugendlichen bei Problemen nach SMASH (SMASH 2002, S. 45)

Aus der Tatsache, dass mehr als 90% der Jugendlichen einen engen Freund oder eine enge Freundin haben, dem/der sie sich anvertrauen können, wäre es leicht zu folgern, dass Gymnasiallehrkräfte sich aus persönlichen Gesprächen mit Jugendlichen zurückhalten sollen, denn diese finden ihre Ansprechpersonen sehr wohl aus eigenem Antrieb. Aber gerade schwerwiegende Probleme, insbesondere Suizidgefährdung, stellt für gleichaltrige Freundinnen und Freunde eine grosse Belastung dar. Peers spüren, dass sie der Rolle des/der Therapeuten/-in nicht gerecht werden können, aber trotzdem helfen wollen (Beobachtungen aus eigener Erfahrung C.S.). Ein klärendes Gespräch mit einer Lehrkraft kann da

weiterhelfen, vor allem dann, wenn es dazu führt, dass professionelle Hilfe gesucht wird. Das heisst nicht, dass die Lehrkraft die Rolle der Therapeutin bzw. des Therapeuten übernimmt, sondern vielmehr, dass die Lehrkraft eher im Stande ist, die Probleme und Schwierigkeiten einzuordnen und die betroffene Schülerin bzw. den betroffenen Schüler (und allenfalls die befreundete Person) an die zuständigen Stellen weiter weisen kann.

Anhand dieser Ausführungen lässt sich leicht erkennen, dass es in dieser Arbeit um die Betreuung von Einzelfällen geht. Die Schlussfolgerungen, die eine Gymnasiallehrkraft meiner Meinung nach aus dem oben Genannten ziehen sollte, ist aber nicht, dass ihre Intervention und Begleitung nicht gefragt ist, weil

- a) die Schüler/-innen bereits viele Ansprechpersonen haben oder
- b) es sich um so wenige Schüler/-innen handelt, dass diese zu vernachlässigen sind,

sondern, weil es sich um wenige Einzelfälle handelt, diese in der mannigfachen und herausfordernden Arbeit als Gymnasiallehrkraft durchaus zu begleiten sind und nicht a priori eine Überforderung für die Lehrkraft darstellen. Die Jugendlichen fühlen sich in ein Beziehungsnetz gut eingebettet, zu dem auch die Lehrkräfte gehören. Auch das Klassenklima beurteilen Schüler/-innen grösstenteils positiv (siehe nachfolgende Tabelle). Erstaunlich ist, dass Lehrlinge, obwohl sie nur 1-2 Tage pro Woche zur Schule gehen, eher den Eindruck haben, dass sich die Lehrkräfte um ihre Probleme kümmern, als die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

	Mädchen (%)		Jungen (%)	
	Lehre n=1250	Schule n=2130	Lehre n=860	Schule n=3180
Die meisten fühlen sich wohl in unserer Klasse.	87.8	83.0	89.2	83.2
Die Lehrpersonen kümmern sich um die Probleme der Schülerinnen und Schüler.	58.3	43.8	59.0	45.8
Die Lehrerinnen und Lehrer haben Vertrauen zu mir.	78.2	78.4	73.5	73.3
Ich erhalte von den Lehrpersonen die Anerkennung, die ich verdiene.	76.0	70.4	71.2	69.6

Tabelle 3.2-3 Prozentanteile der Jugendlichen, die mit verschiedenen Aussagen zum Klima in der Schule einverstanden sind, nach Geschlecht und Ausbildungstyp (SMASH 2002, F8)

Tabelle 28: Schulklima nach SMASH (SMASH 2002, Schlussbericht, S. 46)

Zum Klima in der Schule oder in der Lehrstelle heisst es:

„Die Mehrheit der Antwortenden bezeichnete das Klima in ihrer Schulklasse als angenehm. Ausserdem fanden zwischen zwei Dritteln und drei Vierteln der Jugendlichen, dass ihre Lehrkräfte (darunter auch Lehrmeister/-innen) ihnen vertrauten. Ein Fünftel der Lehrlinge fühlte sich allerdings durch eine Anzahl Stressoren wie Zeitdruck, Störungen im Arbeitsprozess oder hohe Verantwortung am Arbeitsplatz signifikant belastet“ (SMASH 2002). Dabei sind die Lehrlinge mehr gefordert als die Schüler/-innen. Mit der beruflichen Zukunft müssen sich aber wieder alle auseinandersetzen:

„Eine Belastung stellte auch die Sorge um die berufliche Zukunft dar: Ein Fünftel der befragten 16- bis 20-jährigen hätte diesbezüglich eine Unterstützung benötigt“ (SMASH 2002)

Die Autoren/-innen der SMASH-Studie fassen die Erkenntnisse über das psychosoziale Umfeld in Familie und Schule so zusammen:

„Diese Resultate stehen - obwohl darauf hingewiesen werden muss, dass lediglich Jugendliche erfasst wurden, die sich in einer nachobligatorischen Ausbildung befinden - im Widerspruch zu der relativ pessimistischen Vorstellung, die manche Erwachsenen haben, was die Beziehung der Jugendlichen zu ihrem familiären, schulischen und beruflichen Umfeld anbelangt. *Es ist wichtig zu sehen, wie sehr ein Netz von tragfähigen Beziehungen im familiären, privaten, beruflichen oder schulischen Umfeld die Gesundheit und das Wohlbefinden der Jugendlichen positiv beeinflussen kann. Eine gute Integration in ein wertschätzendes schulisches oder berufliches Umfeld ist ein bedeutendes gesundheitliches Kapital.* Daraus zeigt sich die Notwendigkeit, die Auswahl und die Möglichkeiten im Bereich der Berufslehren weiter zu entwickeln und einen möglichst hohen Anteil der Jugendlichen in einer nachobligatorischen Ausbildung zu behalten“ (SMASH 2002, Betonung C.S.).

Allgemeine und psychische Gesundheit.

Zur allgemeinen und psychischen Gesundheit wurden die folgenden drei Bereiche untersucht:

- a) Körperliche Gesundheit,
- b) Körperbild und Essverhalten und
- c) Depressivität.

a) Körperliche Gesundheit

Die meisten Jugendlichen erfreuen sich bester Gesundheit. Dennoch gibt es einen nicht zu vernachlässigenden Teil von Jugendlichen, die sich akut oder chronisch unwohl fühlen, unter Sorgen leiden, schwierige Lebensabschnitte erleben, für deren Bewältigung sie auf die Hilfe und Unterstützung von ihnen nahe stehenden Personen angewiesen sind. Die folgende Abbildung zeigt, inwiefern Jugendliche ihre Gesundheit als schlecht oder gut einschätzen:

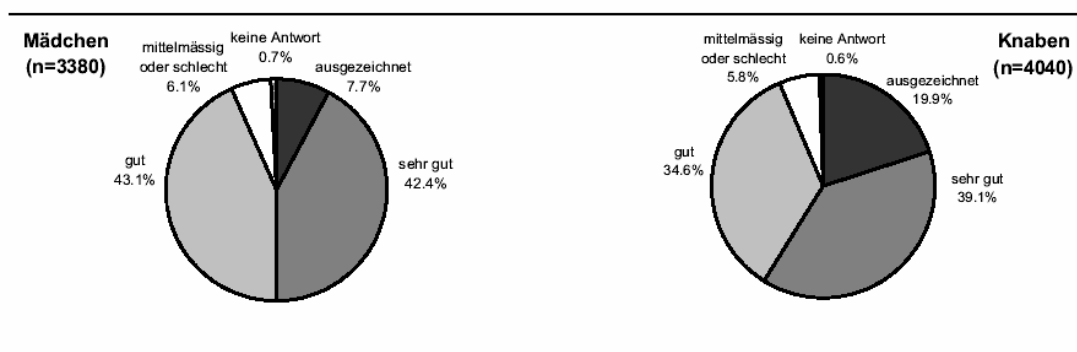


Abbildung 3.3-1 Prozentanteile der Jugendlichen, die ihre Gesundheit als gut oder schlecht einschätzen, nach Geschlecht (SMASH 2002, F1)

Tabelle 29: Einschätzung der Gesundheit durch die Jugendlichen nach SMASH (SMASH 2002, S.51)

Es wird aus dieser Tabelle zwar ersichtlich, dass nur eine Minderheit (ca. 6%) der Jugendlichen ihre Gesundheit als schlecht wahrnimmt. Im Durchschnitt schätzen Mädchen

ihre Gesundheit schlechter ein als Jungen. Betrachtet man aber den allgemeinen Gesundheitszustand etwas genauer, zeigt sich ein differenzierteres Bild:

Gesundheitliche Probleme sind für diese Arbeit insofern von Belang, als dass sich vor allem Mädchen sehr oft über körperliche Beschwerden, wie Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen beklagen, die oft von Lehrkräften als schlechtes Stress-coping verstanden wird. Die SMASH-Autoren schreiben zur körperlichen Gesundheit von Jugendlichen:

„Im Übrigen ist bekannt, dass sich hinter körperlichen Beschwerden oft vorübergehende oder länger andauernde psychische Probleme verbergen. [...]

„Im Gegensatz zu den manchmal etwas stereotypen Bildern, welche von den Medien verbreitet werden, haben nicht alle Jugendlichen das gleiche gesundheitliche Profil. Viele fühlen sich bei guter Gesundheit und zeigen ihre Lebensfreude und die Hoffnungen, die sie verkörpern. Ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Jugendlichen erlebt aber vorübergehend oder länger andauerndes Missbefinden, Sorgen oder schwierige Lebensphasen. Nur eine kleine Minderheit der Befragten (ca. 5%) bezeichnete ihre Gesundheit als schlecht. Wie in anderen Studien schätzten anteilmässig etwas mehr Mädchen als Knaben ihre Gesundheit als schlecht ein. Auch wenn sich die Mehrheit der Jugendlichen eher wohl fühlte in ihrer Haut, berichtete doch ein erheblicher Anteil der Befragten, *dass sie ziemlich oft bis sehr oft an Rücken-, Bein-, Bauch- und Kopfschmerzen bzw. Übelkeit leiden: Bei den Mädchen war es ein Drittel, der solche Beschwerden angab. Ein Viertel der Mädchen antworteten ausserdem, dass sie oft bis sehr oft gynäkologische Probleme hätten und nur 5% berichteten, in den letzten 12 Monaten vor der Befragung keinerlei Menstruationsbeschwerden gehabt zu haben. Ca. 20% gaben jedoch an, dass sie sich infolge von Menstruationsbeschwerden in gewissen schulischen, beruflichen oder sozialen Aktivitäten eingeschränkt fühlten*“ (SMASH 2002).

Anhand dieser Resultate kann davon ausgegangen werden, dass Schüler/-innen, die sich oft über Schmerzen beklagen auch davon betroffen sind und nicht einfach nur eine billige Ausrede fürs Schuleschwänzen suchen. Auch hier ist es angebracht, das Gespräch zu suchen, das sehr schnell ins Spannungsfeld der Gymnasiallehrkraft führen kann. (für eine Übersicht über die Gesundheitsprobleme, die Jugendliche haben, siehe: Abb. 3.3.-2, SMASH 2002, S. 52)

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, für sich persönlich Hilfe zur Bewältigung verschiedener Gesundheitsprobleme zu benötigen:

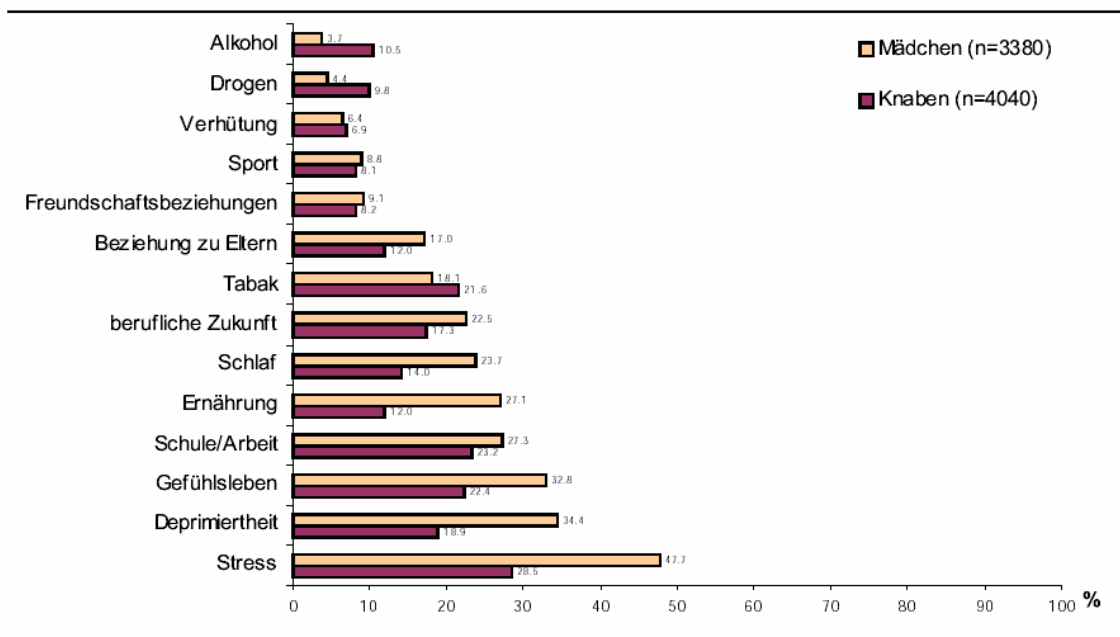


Abbildung 3.3-3 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, für sich persönlich Hilfe zur Bewältigung verschiedener Gesundheitsprobleme zu benötigen, nach Geschlecht (SMASH 2002, F45)

Tabelle 30: Prozentanteile der Jugendliche, die Hilfe für Gesundheitsprobleme benötigen nach Geschlecht nach SMASH (SMASH 2002, S. 53)

Dabei wird ersichtlich, dass das positive Bild, welches Abbildung 3.3.-1 vermittelt, differenziert werden muss. Diese Resultate

„unterstreichen die Gewichtigkeit der psychosozialen und zwischenmenschlichen Probleme, da die Themenbereiche „Stress“ und „Traurigkeit“ an erster Stelle genannt wurden.“

Zwar müsse man bedenken, dass Jugendliche den Begriff Stress schnell verwenden würden, wenn aber 50% der Jugendlichen sagen, dass sie Mühe hätten, mit Stress und Deprimiertheit umzugehen, dann lässt sich sagen, dass auch wenn das „objektive“ Stress-Niveau erträglich und akzeptabel ist, es doch bedenklich ist, dass viele Jugendliche nicht genau wissen, wie sie mit Stress umgehen sollen. (SMASH 2002, S. 53). In allen Bereichen war der Anteil der Mädchen, die zur persönlichen Bewältigung Unterstützung für nötig hielten, grösser als der Anteil der Jungen. Es scheint, als ob weibliche Jugendliche ihre Gesundheitsbedürfnisse und Verunsicherungen im psychologischen Bereich besser als Jungen ausdrücken können (a.a.O.).

Weibliche Jugendliche können ihre Gesundheitsbedürfnisse besser als männliche Jugendliche ausdrücken. Diesem Umstand muss in der Begleitung von auffälligen Jugendlichen Rechnung getragen werden. Die Autoren/-innen der SMASH Studie merken explizit an, dass die Hilfe, die sich die Jugendlichen wünschen, nicht immer professionelle oder medizinische Hilfe ist. Vielmehr wünschen sie sich Unterstützung in ihrer sozialen Umgebung. Lehrkräfte können auffällige Jugendliche somit durchaus unterstützen. Nicht immer wünschen sich Schüler/-innen professionelle oder medizinische Hilfe. Umso klarer muss es der Lehrkraft sein, was ihr Engagement beinhaltet und wo ihre/die Grenzen sind bei der Begleitung von auffälligen Jugendlichen.

Die nachfolgende Tabelle zeigt wie viele Jugendliche sich an verschiedene Bezugspersonen wenden, um von ihnen Unterstützung zu erhalten:

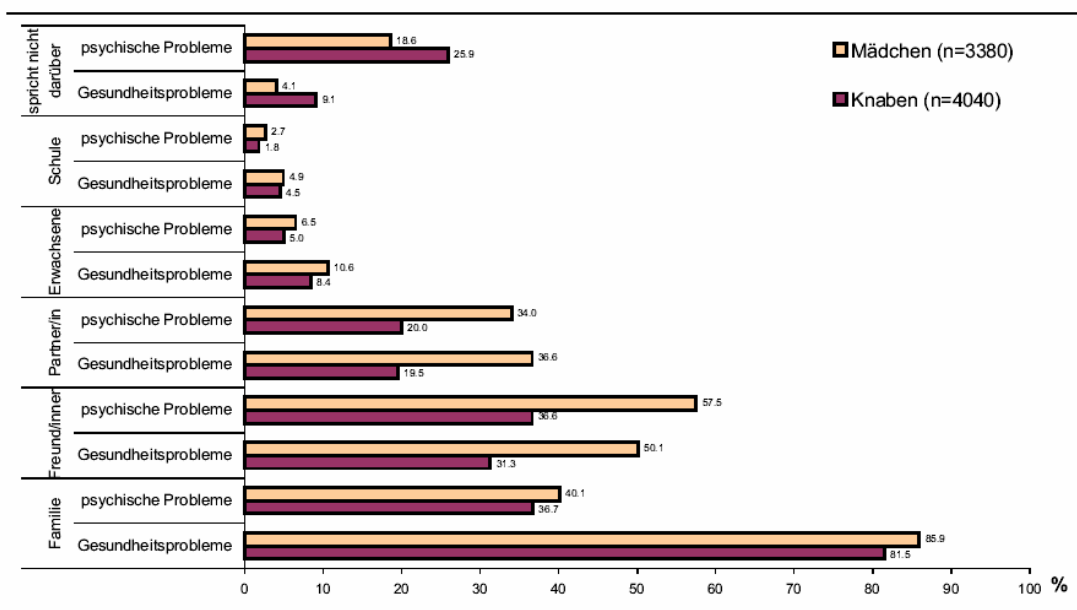


Abbildung 3.3-5 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben sich an verschiedene Bezugspersonen zu wenden, um von ihnen Unterstützung/Hilfe für die Bewältigung ihrer Gesundheits- bzw. psychische Probleme zu erhalten, nach Geschlecht (SMASH 2002, F38)

Tabelle 31: Bezugspersonen der Jugendlichen nach SMASH (SMASH 2002, S. 53f.)

Die Sicht der Jugendlichen in Bezug auf ihre Gesundheit ist laut den Autoren/-innen der SMASH Studie durch ein Paradoxum gekennzeichnet: Die Mehrheit gab an, bei guter Gesundheit zu sein, hingegen zeigt sich vor allem im Bereich der psychischen Gesundheit und der zwischenmenschlichen Beziehungen, dass Jugendliche bedeutsame Bedürfnisse haben. Dabei zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Mädchen sprechen mehr über psychische Problemen als Jungen, und die Anzahl männlicher Jugendlicher, die nie über ein Problem sprach, war höher als die der Mädchen. (SMASH 2002, S. 56)

Lehrkräfte müssen zur Kenntnis nehmen, dass Depressivität und Stress an vorderster Stelle der von den Jugendlichen genannten Gesundheitsprobleme stehen. Der Umgang damit muss an einer Schule erlernt werden. Jugendliche wenden sich mit ihren psychischen Problemen jedoch selten *direkt* an die Lehrkräfte. Dennoch können die Lehrkräfte aktiv mithelfen, dass der Umgang mit Depressivität und Stress besser bewältigt werden kann.

b) Probleme mit dem eigenen Körperbild und dem Essverhalten.

An dieser Stelle soll nun vor allem dem Essverhalten und dem eigenen Körperbild, das Jugendliche von sich haben, noch mehr Bedeutung zugemessen werden. Die Autoren/-innen der SMASH Studie schreiben dazu:

„Mehrere Fragen bezogen sich auf das Selbstbild und die psychische Gesundheit: Das Körperbild ist eine besonders wichtige Facette der Selbstwahrnehmung, besonders in der Adoleszenz. Neue Erfahrungen im Zusammenhang mit der körperlichen Entwicklung, mit der ersten Liebe und mit der Vorstellung, die man sich über die körperliche Anziehungskraft macht, stellen den Körper ins Zentrum des Interesses. Die Jugendlichen sind ausserdem das beliebteste Zielpublikum der Modeindustrie, die in Bezug auf das Körperbild mehr und mehr ein Diktat auszuüben scheint. In der vorliegenden Studie wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie mit ihrer äusseren Erscheinung zufrieden seien oder ob sie das eine oder andere an ihrem Körper

verändern möchten. Die Antworten der Mädchen waren deutlich weniger positiv als diejenigen der Knaben. 40% der Mädchen und 18% der Knaben waren mit ihrem Aussehen und ihrem Körper unzufrieden und dies unabhängig von Alter und Ausbildungstyp. Eine grosse Anzahl Mädchen fühlte sich zu dick, während man bei den Knaben eine wachsende Unzufriedenheit in beide Richtungen feststellte (zu schwächlich oder zu dick). Der Anteil Knaben, die ihr Gewicht zufrieden stellend finden, ist kleiner als vor 10 Jahren. Diese Tendenz könnte im Zusammenhang mit dem von den Medien aktuell propagierten Idealbild des muskulösen, haarlosen männlichen Oberkörpers stehen. Bei den Mädchen hat der Anteil der unzufriedenen in den letzten 10 Jahren ebenfalls zugenommen. *So brachten 70% der befragten Mädchen den Wunsch nach Gewichtsabnahme zum Ausdruck (gegenüber 55% in der Studie 1993) und 20% gaben sogar zu, dass sie dieser Wunsch ständig beschäftigt.* (SMASH 2004)“

Wünschen Sie Ihr Gewicht zu ändern ?	Mädchen (%)		Jungen (%)	
	Lehre n = 2130	Schule n = 1250	Lehre n = 3180	Schule n = 860
Möchte abnehmen, ist aber nicht die grösste Sorge	48.1	53.4	24.2	20.7
Möchte abnehmen und denkt ständig daran	23.8	14.0	4.8	2.6
Möchte zunehmen, ist aber nicht die grösste Sorge	5.0	3.8	20.5	22.0
Möchte zunehmen und denkt ständig daran	.9	.8	2.1	1.6
Möchte das Gewicht nicht ändern	22.2	28.0	48.3	53.2

Tabelle 3.3-3

Prozentanteile der Jugendlichen, die ihr Gewicht ändern, resp. nicht ändern möchten, nach Geschlecht und Ausbildungstyp (SMASH 2002, F57)

Tabelle 32: Prozentanteile der Jugendliche, die ihr Gewicht ändern möchten nach SMASH (SMASH 2002, S. 65)

Mit Hilfe von standardisierten Fragen war es möglich, den Anteil der Befragten zu bestimmen, die an einer depressiven Verstimmung litten. Ungefähr 10% der Mädchen und 5% der Knaben berichteten über entsprechende Symptome. Die Lehrlinge scheinen häufiger betroffen zu sein als Schülerinnen und Schüler. Weiter heisst es im Bericht zur SMASH Studie zum Essverhalten im Zusammenhang mit dem Gewicht und dem Körperbild:

„Selbstverständlich kann eine Essstörung nicht mittels eines kurzen selbst ausgefüllten Fragebogens diagnostiziert werden. Mit Hilfe einiger Fragen zu Ideen und Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Essen ist es aber möglich festzustellen, wie weit eine Person ein diesbezügliches Risikoverhalten hat. So berichteten 16% der Mädchen und 9% der Knaben, dass sie mehrmals pro Woche enorm viel essen, ohne damit aufhören zu können. Und 3% der Mädchen und 1% der Knaben gaben zu, dass sie sich mehrmals pro Woche bis täglich absichtlich zum Erbrechen bringen. Bei den Mädchen ist der Prozentanteil deutlich höher als 1993 (1%). Diese Resultate können gleichzeitig ein Hinweis darauf sein, dass Essstörungen im Zunehmen begriffen sind und dass viele Mädchen ihre Ernährung sehr einschränken, was sie einem Risiko für die Entwicklung von Essstörungen wie selbst induziertem Erbrechen oder Ess-Brechsucht (Bulimie) aussetzt“ (a.a.O.).

Essstörungen sind bereits seit 1868 bekannt. Schöpf spricht bei Anorexia nervosa von einer Störung des Körperschemas, da die Patientin der Überzeugung ist, dass sie zu dick ist, obwohl sie vielleicht untergewichtig ist. Der Bulimie wird erst seit den 80er Jahren Aufmerksamkeit geschenkt. Der Name leitet sich ab aus dem Altgriechischen „Bous“ (Rinderkopf) und „Limos“ (Hunger). Er bedeutet soviel in etwa „Hunger eines Rindes“. Bei der Bulimie nehmen, ebenfalls meist Frauen, eine „übermäßige Menge an Nahrung zu sich“ und versuchen dann durch „selbstinduziertes Erbrechen“ den Körper wieder davon zu befreien (Schöpf, Josef: Psychiatrie für die Praxis, Mit ICD-10-Diagnostik, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, 1996, S.278-282). Mädchen scheinen von Essstörungen ungleich mehr betroffen als Knaben, obwohl es auch Bulimiker gibt (Vergleiche Interview 6 und Interview 16).

Diese Resultate zeigen die Notwendigkeit von geschlechtsspezifischen Ansätzen. Knaben sind eher über die Form ihres Körpers besorgt. Mehr als vor 10 Jahren haben auch Mädchen solche Sorgen und sind darüber hinaus wegen ihres Gewichts beunruhigt. Sie pflegen in der Folge ein Essverhalten, das für ihre Gesundheit schädlich sein kann (häufige Diäten, Essanfälle, selbst ausgelöstes Erbrechen). Essstörungen (dazu gehört auch das hier nicht vertieft analysierte Übergewicht) stellen in unserer Konsumgesellschaft ein relevantes Problem der öffentlichen Gesundheit dar, welches Anlass zu einem Überdenken der Werbung sein sollte, insbesondere bezüglich der Manipulation des weiblichen Körpers und des Kultes bestimmter Schönheitsideale, welche für Mädchen und Knaben keinerlei Platz für ihre Individualität lassen. Im Übrigen ist diese Zunahme vielleicht auch verbunden mit einer stärkeren Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Gesundheitsfachleute bezüglich der Risiken eines gestörten Essverhaltens, das oft der Umgebung verborgen bleibt. (Narring, F. et al, 2004)

Die SMASH Autoren/-innen haben die Schüler/-innen auch danach gefragt, ob sie Hilfe benötigen im Zusammenhang mit Ernährungsproblemen. Dabei gaben ein Viertel bis ein Drittel der Mädchen an, dass sie im Zusammenhang mit Ernährungsproblemen Hilfe benötigten. Signifikant weniger Jungen, nämlich ein Zehntel, gab an, für das gleiche Problem Hilfe zu benötigen:

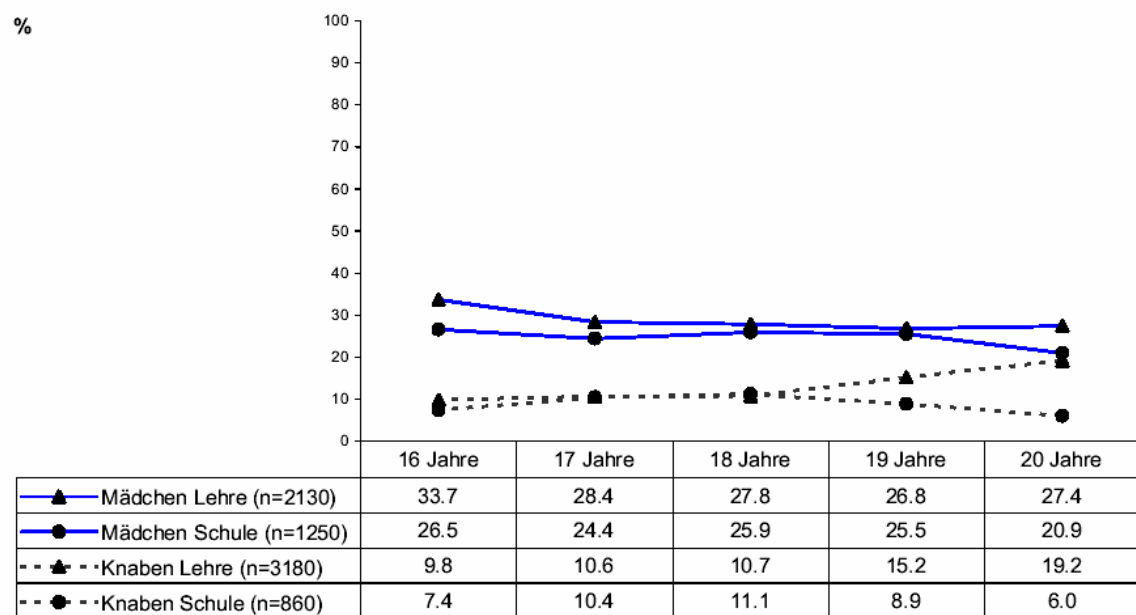


Abbildung 3.3-10 Prozentanteile der Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Befragung angeben, sie hätten Probleme mit der Ernährung und hätten Hilfe nötig, nach Geschlecht, Ausbildungstyp und Alter (SMASH 2002, F45)

Tabelle 33: Jugendliche, die Probleme mit der Ernährung haben und Hilfe nötig hätten nach SMASH (SMASH 2002, S. 66f)

Sehr oft bleibt gestörtes Essverhalten der Umgebung verborgen. Mädchen mit Essstörungen fallen auch selten durch schlechte Leistungen auf. Aber zwischen 24.4 und 26.5% der Mädchen sagen von sich, sie hätten Probleme mit der Ernährung und Hilfe nötig. Sie fordern deshalb die Wahrnehmung der Lehrkräfte ganz besonders. Allenfalls kann der Klassenlehrer anonym die Klasse zu ihrem Gesundheitszustand befragen, um über konkrete Daten für eine anschließende Diskussion zu verfügen.

c) Depressivität

Die Autoren/-innen der SMASH Studie halten fest, dass depressive Verstimmungen von der Kindheit bis zum Jugendalter hin zunehmen. Das habe eher mit der Abnahme von Schutzfaktoren zu tun als mit der Zunahme von Risikofaktoren. Dadurch, dass Jugendliche weniger Zeit mit ihren Eltern verbringen, erhalten sie möglicherweise auch weniger Unterstützung von diesen. Ausserdem scheinen vor allem jüngere Kinder durch ihre noch wenig entwickelten Fähigkeiten zur Selbstreflexion und ihre Eigenüberschätzung vor negativen Kognitionen über sich selbst geschützt. Selbstreflexion und (adäquate) Selbsteinschätzung nehmen im Jugendalter zu und damit auch die negativen Kognitionen, die Jugendliche über sich selbst haben. Letztere können mit verantwortlich sein für die Entstehung von Depressionen (SMASH 2002, S. 73.)

Lehrkräfte sollen Jugendlichen helfen, mit einer angemessenen Selbstreflexion positiv umzugehen. Dazu gehört vor allem das Vorleben eines eigenen kompetenten Umgangs mit adäquater Selbstreflexion. Den Autoren/-innen der SMASH Studie ist es wichtig festzuhalten, dass sie mit ihrer Studie Daten über Depressivität erheben und nicht über klinische Depression. Eine nützliche Unterscheidung ist die folgende:

„Depression als isoliertes Syndrom, das zur normalen Spannbreite menschlicher emotionaler Reaktionen gehört, Depression als Syndrom, das meist als eine Kombination von depressiver Stimmung mit bestimmten anderen Symptomen definiert wird. (Harrington 1993) Dieses depressive Syndrom wird als klinische Depression diagnostiziert, wenn bestimmte Kriterien bezüglich Anzahl und Häufigkeit der Symptome erfüllt sind. Zu den typischen Symptomen von Depression gehören Gefühle der Einsamkeit, der Wertlosigkeit, der Angspanntheit, der Ängstlichkeit, der Schuld, der Selbstunsicherheit, des Misstrauens, der Traurigkeit, [...] (etc.)“ (SMASH 2002, S. 73)

<i>Im Leben kommt es vor, dass man schwierige Zeiten durchlebt. Trifft das für Sie im Moment zu ? (trifft ganz zu / trifft eher zu)</i>	Mädchen (%) n = 3380	Jungen (%) n = 4040	Total (%) n = 7420
Ich bin häufig deprimiert, ohne zu wissen warum.	12.3 / 25.4	7.3 / 15.1	9.6 / 19.8
Ab und zu denke ich, dass alles derartig hoffnungslos ist, dass ich auf nichts Lust habe.	12.6 / 24.0	8.2 / 17.4	10.2 / 20.4
Ab und zu denke ich, dass ich nichts habe, was mir Freude macht.	5.5 / 13.8	4.2 / 10.3	4.8 / 11.9
Ab und zu bin ich dermassen deprimiert, dass ich den ganzen Tag im Bett bleiben möchte.	11.9 / 16.3	5.3 / 11.7	8.3 / 13.8
Ich bin häufig traurig, ohne zu wissen warum.	9.1 / 20.5	4.6 / 9.7	6.7 / 14.6
Ich finde mein Leben ziemlich traurig.	3.9 / 7.8	3.6 / 6.8	3.8 / 7.2
In letzter Zeit habe ich oft an den Tod gedacht.	6.4 / 10.2	5.2 / 7.5	5.8 / 8.7
Ab und zu denke ich, dass mein Leben nicht lebenswert ist.	4.8 / 8.2	3.8 / 6.0	4.2 / 7.0

Tabelle 3.3-4 Prozentanteile der Jugendlichen, die Items der Depressivitätsskala als für sich eher oder ganz zutreffend angeben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F35)

Tabelle 34: Jugendliche und Depressivität nach SMASH (SMASH 2002, S. 73)

In der SMASH Studie wird ebenfalls ersichtlich, dass Mädchen bedeutend öfter über Symptome depressiver Verstimmung sprechen als Jungen. Ein möglicher Grund dafür ist, dass bei Mädchen häufig der Beginn der Pubertät mit dem Schulwechsel (Übertritt in die Sekundarstufe) zusammenhängt. Das hat zur Folge, dass Mädchen häufiger mehrere wichtige Entwicklungsaufgaben gleichzeitig meistern müssen, was als Stressfaktor erachtet werden kann (Alsaker nach SMASH 2002, S. 75).

Gesundheitsverhalten

Beim Gesundheitsverhalten interessieren im Rahmen meiner Arbeit vor allem die folgenden Aspekte:

- a) Tabakkonsum
- b) Alkoholkonsum
- c) Cannabiskonsum

Die SMASH-Studie untersuchte den Gebrauch von Tabak, Alkohol, Cannabis und weiteren illegalen Drogen durch Jugendliche. Die erhobenen Daten erlauben, den Probier- und Genusskonsum von einem regelmässigen oder gar täglichen Konsum zu unterscheiden,

welcher körperliche und psychosoziale Folgen haben kann. Dazu gehört insbesondere ein rapider Leistungsabfall.

a) Konsum von Tabak,

Viele Lehrkräfte rauchen selbst und geraten deshalb bei der Diskussion um Tabakkonsum in einen Rechtfertigungsnotstand. Man kann schwerlich versuchen, Jugendliche zum Nicht-Rauchen zu motivieren, wenn man selbst als Lehrkraft raucht. Die Autoren der SMASH Studie empfehlen rauchfreie Schulen und schreiben zum Tabakkonsum von Jugendlichen folgendes:

„Der Tabakkonsum der Jugendlichen gibt in der Schweiz wie auch im Ausland Anlass zu grosser Sorge. Die Resultate von SMASH 2002 zeigen, dass einer/eine von drei Befragten sich als regelmässig Rauchende/r bezeichnete ; Lehrlinge zu einem höheren Anteil als Schüler/-innen; und der Anteil Rauchender nimmt über die Altersgruppen von 16 bis 20 Jahren zu, obwohl ein Viertel des Kollektivs vor dem Alter von 16 Jahren mit Rauchen begann. Was kann man zur Entwicklung in den letzten 10 Jahren sagen? Wegen der etwas unterschiedlichen Stichprobe ist Vorsicht geboten. Es scheint dennoch, dass die Raucherquote in allen hier untersuchten Altersgruppen und für beide Ausbildungstypen zugenommen hat, wobei der Anstieg bei den Lehrlingen wesentlich grösser ist als bei den Schülerinnen und Schülern.

In der Tabakprävention empfehlen Expertinnen und Experten sehr früh (bei den 10- bis 11- Jährigen) mit interaktiven Präventionsinstrumenten zu beginnen, welche den Erwerb von Lebenskompetenzen und Kompetenzen im Umgang mit Gruppendruck oder mit den Medien fördern und die Eltern aktiv mit einbeziehen. Darüber soll aber nicht die Bedeutung von Interventionen im Umfeld vergessen werden, zum Beispiel *rauchfreie Schulen* und öffentliche Räume“ (SMASH 2002).

Rauchfreie Schulen und Lehrkräfte, die an den Schulen nicht rauchen, hätten für Jugendliche sicher einerseits eine Signalwirkung. Andererseits griffe ein solches Verbot tief in persönliche Freiheiten und Lebensgewohnheiten von Lehrkräften ein. Die Freiheit zu rauchen wird der Freiheit der Schüler/-innen, solches Verhalten an der Schule zu imitieren, gegenübergestellt. Die Spannung diesbezüglich lässt sich kaum wirksam auflösen, ohne dass Jugendliche, die sehr sensibel sind für echtes und integrires Verhalten seitens der Lehrpersonen, sich darüber mokieren würden, dass Lehrkräfte zwar zu Hause und im öffentlichen Raum rauchen, dies jedoch an der Schule zu unterlassen hätten. Es könnte auch eine Solidarität zwischen rauchenden Lehrkräften und Schüler/-innen gegen die Schulleitung schaffen, die ein Rauchverbot an einer Schule durchsetzen müsste. Eine solche Solidarität wäre dem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen zwar förderlich, ist jedoch der Sache, das Rauchen unter Jugendlichen einzudämmen, hinderlich. Diese Überlegungen entstammen meiner eigenen Beobachtung und sind nicht Daten gestützt.

Ein weiteres Problem von gänzlich rauchfreien Schulen ist die Tatsache, dass rauchende Jugendliche schnell kreative Wege finden, ihr Konsumverhalten weiter auszuleben. Dazu gehört, dass sie das Schulareal um ein paar Meter verlassen (bspw. das öffentliche Trottoir betreten) wo das Rauchen erlaubt ist. Bei der Entwicklung einer rauchfreien Schule (im Rahmen der Gesundheitsförderung) sind solchen Aspekten Rechnung zu tragen.

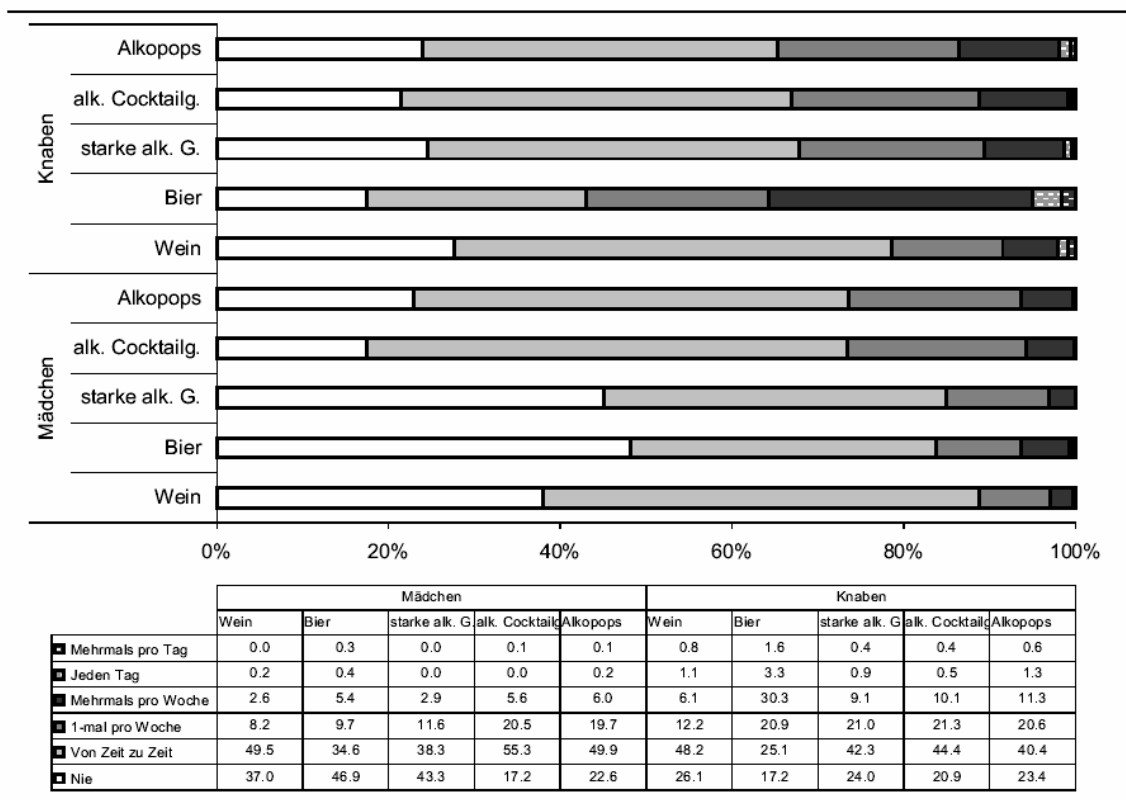
Eine gesunde Schule (zu der ein Tabak- Alkohol- und Drogenkonsumverbot für Schule und Schulanlässe gehört) werden, ist ein Schulentwicklungsprozess, der von der Schulleitung initiiert, gesteuert, umgesetzt und evaluiert werden soll. Schüler/-innen und Lehrkräfte müssen angehört und in die Entscheidungsfindung mit einbezogen werden.

Alkoholkonsum

Ein ähnliches Problemfeld bietet der Alkoholkonsum. Hier schreiben die Autoren/-innen der SMASH Studie:

„Die Öffentlichkeit und teilweise sogar die Fachwelt vergessen oft, dass die am häufigsten von den Jugendlichen konsumierte psychoaktive Substanz der *Alkohol ist und nicht Cannabis*. Diese Fehleinschätzung ist umso bedauerlicher, als der Alkoholmissbrauch in unserem Land wie auch in vielen anderen europäischen Ländern eines der ernsthaftesten Probleme der öffentlichen Gesundheit darstellt. Die vorliegende Studie zeigt die grösste Zunahme des Alkoholkonsums bei den Mädchen: 1993 gaben 28% der Mädchen an, dass sie ein- oder mehrmals pro Woche Alkohol konsumierten. Dieser Prozentanteil war 2002 42% (bei den Knaben stieg der Anteil von 56% auf 67%). Während der 30 Tage vor der Befragung waren nach eigenen Angaben 30% der Mädchen und 52% der Knaben mindestens einmal richtig betrunken. Es ist wahrscheinlich, dass das Erscheinen der Alkopops-Getränke auf dem Markt hier eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt, insbesondere bei den jüngeren Adoleszenten. Es sieht so aus, als ob sich das Verhältnis zum Alkohol verändert hätte. Die Jugendlichen konsumieren ihn seltener einfach zum Feiern, sondern mehr mit dem erklärten Ziel, in einen Zustand der Betrunkenheit zu gelangen. *Sie folgen damit der übermässigen Wertschätzung von Experimentier- und Risikoverhalten unserer Gesellschaft*. Nicht vergessen werden darf, dass Alkoholprobleme nicht ein Jugendproblem sind. Wir können die Folgen des übermässigen Alkoholkonsums bei den Jugendlichen nur eindämmen, wenn wir uns auch grundsätzlich Gedanken zum Alkoholkonsum in unserer Gesellschaft überhaupt machen“ (SMASH 2002, Betonung C.S.).

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, verschiedene alkoholische Getränke unterschiedlich oft konsumiert zu haben:



* Legende : starke alk. G.: starke alkoholische Getränke ; alk. Cocktail.: alkoholische Cocktailgetränke.

Abbildung 3.4-11 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, verschiedene alkoholische Getränke unterschiedlich oft konsumiert zu haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F76)

Tabelle 35: Jugendliche und Alkoholkonsum nach SMASH (SMASH 2002, S. 93)

Die Befunde legen nahe, dass die ersten Alkoholrauscherfahrungen in unserer Gesellschaft vor allem im Alter zwischen 13 und 17 gemacht werden. Betrachtet man auch die Zahlen der Schweizerischen Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme (SFA) (Schmid, 2003 nach SMASH 2002) zeigt sich, dass das Alter, in dem die ersten Erfahrungen mit Betrunkenheit gemacht werden, sinkt. Die nachfolgende Tabelle zeigt an, wie viele Jugendliche in ihrem Leben bereits einmal betrunken waren.

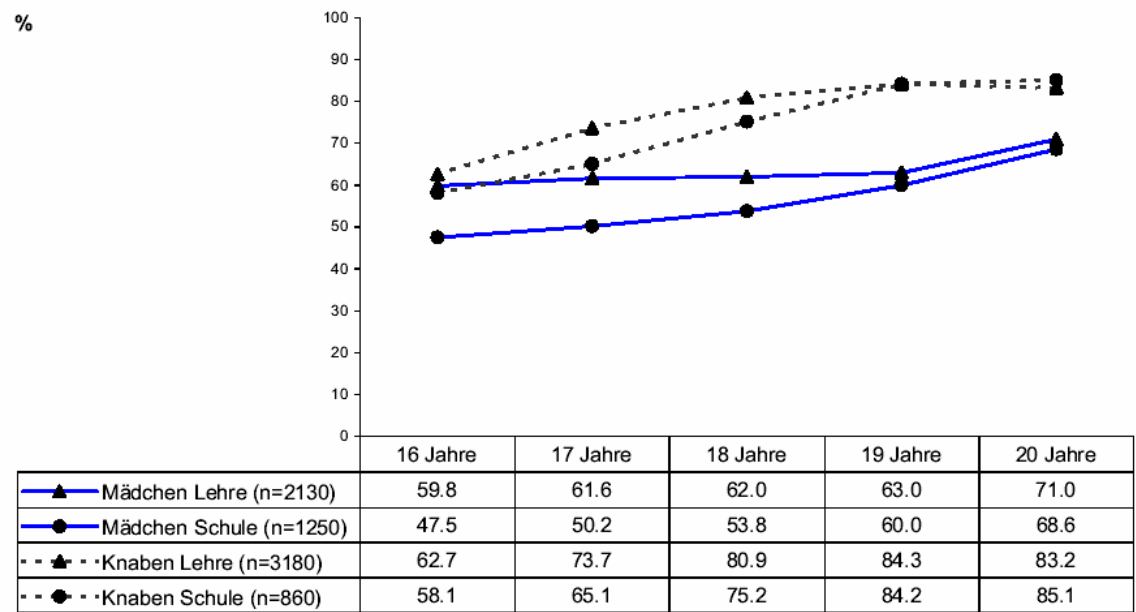


Abbildung 3.4-14 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, bereits einmal betrunken gewesen zu sein, nach Geschlecht, Ausbildungstyp und Alter (SMASH 2002, F78)

Tabelle 36: Jugendliche und Alkoholkonsum nach SMASH (SMASH 2002, S. 94)

Die SMASH Studie macht auch Angaben zu möglichen Komplikationen aufgrund des Alkoholkonsums.

	Mädchen (%) n = 3380	Jungen (%) n = 4040
Persönliche Probleme	17	33
Verschlechterung der Leistungen in der Schule oder am Arbeitsplatz oder Fehlen in der Schule oder am Arbeitsplatz	2.9	5.3
Kaputte Kleider oder Gegenstände	7.9	21.7
Verlorene Gegenstände (Geld, etc.)	8.9	16.0
Unfälle, Verletzungen	6.2	16.6
Beziehungsprobleme	15	27
Streit, Schlägerei	4.7	17.6
Beziehungsprobleme mit Freundinnen oder Freunden	8.1	9.8
Beziehungsprobleme mit den Eltern	5.4	8.5
Beziehungsprobleme mit Lehrkräften	0.8	2.0
Beziehungsprobleme mit Kolleginnen und Kollegen	3.4	4.5
Probleme betreffend Sexualität	8	15
Ungewollter Geschlechtsverkehr	4.1	7.1
Ungeschützter Geschlechtsverkehr	5.5	7.3
Erektionsprobleme (« den Penis nicht mehr hoch kriegen »)	nc	5.1
TOTAL (mindestens eines dieser Probleme genannt)	27	46

* nc : not concerned

Tabelle 3.4-3

Prozentanteile der Jugendlichen, die zugeben, dass sie infolge Alkoholkonsums verschiedene Probleme erlebt haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F79)

Tabelle 37: Probleme infolge Alkoholkonsums nach SMASH (Smash 2002, S. 99)

5,3 % der Jungen und 2,9% der Mädchen geben an, dass sich ihre Leistungen in der Schule oder am Arbeitsplatz verschlechtert haben. 2% der Jungen und 0.8% der Mädchen geben an, sie hätten Beziehungsprobleme mit Lehrkräften aufgrund von ihrem Alkoholkonsum. Der Prozentanteil der Jugendlichen, welche negative, körperliche, finanzielle oder psychologische Folgen erlebt haben, ist hoch: gut ein Viertel der Mädchen und fast die Hälfte der Jungen gab an, mindestens einmal ein Problem als Folge ihres Alkoholkonsums gehabt haben.

Abschliessend fordern die Autoren/-innen der SMASH Studie, dass wir den Alkoholkonsum der Jugendlichen vor allem dann begrenzen können, wenn wir insgesamt über den Alkoholkonsum in unserer Gesellschaft nachdenken. Der verantwortungsvolle Umgang mit Alkohol ist für Jugendliche ein Lernfeld, das sie mit vielen Erwachsenen teilen. Die „übermässigen Wertschätzung von Experimentier- und Risikoverhalten unserer Gesellschaft (a.a.O.)“ stellt auch an Erwachsene hohe Anforderungen.

c) Cannabiskonsum

An dieser Stelle sei auf den Leitfaden des Bundesamtes für Gesundheitswesens (BAG/SHFA) verwiesen: Schule und Cannabis, der das Thema weitgehend abdeckt. Die Ausführungen sind deshalb an dieser Stelle kurz gehalten. In bezug auf die SMASH Studie lassen sich folgende Aussagen machen:

„Die vorliegende Studie bestätigt eine grosse „Popularität“ von Cannabis, da von den 20-Jährigen zwischen 60% und 73% der Jugendlichen, je nach Geschlecht und Ausbildungstyp berichteten, mindestens einmal im Leben Cannabis konsumiert zu haben (gegenüber 35% bis 40% vor 10 Jahren). Der Erstkonsum von Cannabis geschieht relativ früh, denn von den 16-Jährigen gaben 48% der Mädchen und 53% der Knaben an, sie hätten bereits einmal Cannabis konsumiert. 4% der Mädchen und 13% der Knaben berichteten über einen täglichen Konsum. Es erstaunt daher wenig, dass 10% der Befragten angaben, in der Schule oder am Arbeitsplatz bereits Probleme im Zusammenhang mit ihrem Cannabis-Konsum gehabt zu haben. Es ist sicher nötig, früher als in der Vergangenheit mit Präventionsaktivitäten zu beginnen. Im Übrigen gibt es eine wachsende Anzahl Jugendlicher, die täglich oder mehrmals täglich Cannabis konsumieren, mit entsprechenden Folgen für die Schule oder die Arbeit. Die aktuelle Diskussion dreht sich zu stark um die Risiken von Cannabis im Allgemeinen, während es viel nützlicher wäre, das Verhältnis zu betrachten, das gewisse Jugendliche zu dieser Substanz haben: die konsumierte Menge und die Konsumhäufigkeit, aber auch die Umstände, unter welchen konsumiert wird oder die Persönlichkeit der jugendlichen Konsumenten. So sollten sich Interventionen nicht nur auf den Substanzenmissbrauch konzentrieren, sondern allgemein auf die psychische Gesundheit der Jugendlichen und auf die Wiederherstellung eines stimulierenden Umfelds, welches Zukunftsperspektiven bietet“ (SMASH 2002, S. 100-104).

Schule muss ein stimulierendes Umfeld sein, welches Zukunftsperspektiven bietet, damit der Cannabiskonsum sinkt. In Klassen, in welchen der Cannabiskonsum das Lernklima stark beeinträchtigt, lohnt sich eine (Daten gestützte) allenfalls extern begleitete Klassenintervention.

Beabsichtigte und nicht beabsichtigte Gewalt.

In Bezug auf dieses Kapitel interessieren vor allem:

- a) Erlebte Gewalt
- b) Systematische Belästigungen
- c) Sexuelle Übergriffe
- d) Suizidverhalten

a) Erlebte Gewalt

Die Autoren/-innen der SMASH Studie halten fest, dass sich das Umfeld der heutigen Jugendlichen nicht durch mehr Gewalt auszeichnet als vor 10 Jahren. Die folgende Tabelle zeigt die Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, in den vergangenen 12 Monaten mindestens einmal Opfer von körperlicher Gewalt gewesen zu sein:

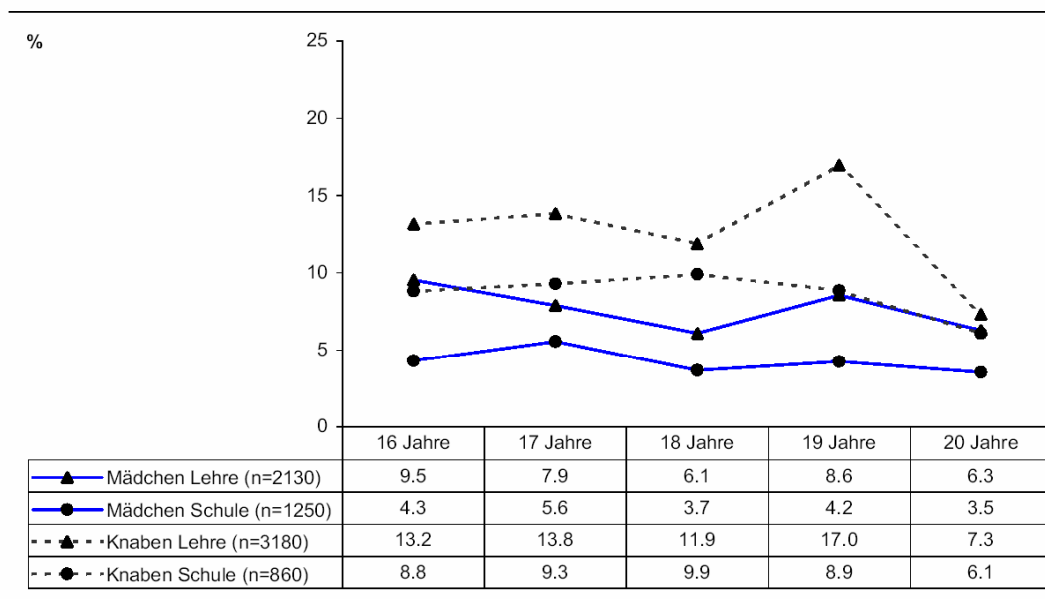


Abbildung 3.6-3 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, in den vergangenen 12 Monaten mindestens einmal Opfer von körperlicher Gewalt gewesen zu sein, nach Geschlecht, Ausbildungstyp und Alter (SMASH 2002, F31)

Tabelle 38: Opfer von körperlicher Gewalt nach SMASH (SMASH 2002, S. 138)

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, daran zu erinnern, dass ca. 5% der Mädchen und 18% der Jungen angeben, dass sie nach dem Konsum von Alkohol in Konflikte und Schlägereien geraten sind (SMASH 2002, S. 138)

b) Systematische Belästigungen

Zunehmend wird dem Thema Mobbing bzw. Viktimisierung unter Kindern in der internationalen Forschung mehr Beachtung zugemessen. Typisch für Mobbing sind subtile und versteckte Formen von Gewalt, welche für den Selbstwert des Opfers einen verheerenden Effekt haben. Grobe verbale oder körperliche Belästigungen werden erst als Mobbing betrachtet, wenn sie systematisch und wiederholt (wöchentlich) vorkommen.

	Mädchen (%) n = 3380	Jungen (%) n = 4040	Total (%) n = 7420
Andere haben sich über mich lustig gemacht oder mich beleidigt	10.8	14.3	12.7
Andere haben mich körperlich angegriffen oder grob behandelt	1.6	2.7	2.2
Andere haben mich ausgeschlossen oder daran gehindert, an etwas teilzunehmen	1.9	1.4	1.6

Tabelle 3.6-4 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, in den vergangenen 12 Monaten mindestens einmal pro Woche Opfer von verbalen Belästigungen und Ausgrenzungen gewesen zu sein, nach Geschlecht (SMASH 2002, F32)

Tabelle 39: Opfer von verbalen Belästigungen und Ausgrenzung nach SMASH (SMASH 2002, S. 139)

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass ungefähr ein Zehntel der Jugendlichen in den vergangenen 12 Monaten Opfer von körperlicher Gewalt war und dass beinahe 15% von ihnen regelmässig von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen auf verschiedene Art und Weise belästigt wurden. Mobbing ist ein Gruppenphänomen, deshalb soll an der Schule mit

der gesamten Klasse gearbeitet werden, um das Problem zu lösen. Nach Ansicht der SMASH Autoren/-innen, ist Mobbing ein Konflikt, den Jugendliche nicht allein lösen können:

„Mobbing darf nicht als Schicksal interpretiert werden, sondern als Problemsituation, die aufgelöst werden kann und auch soll. Seit einigen Jahren werden auf der ganzen Welt verschiedene Programme durchgeführt, welche gute Erfolge erzielen und alle ermuntern sollten, nicht wegzuschauen, sondern hinzuschauen und zu handeln“ (Alsaker 2003, Olweus 1996; Smith, Pepler, & Rigby, 2003, nach SMASH, 2002).

Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, bei Mobbingfällen gemeinsam mit der Klasse Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Beratungsstellen bieten Hilfen, wenn Lehrkräfte sich überfordert fühlen.

c) Sexuelle Übergriffe

Opfer eines sexuellen Übergriffs zu sein, kann für die Betroffenen langfristige gesundheitliche Folgen haben. In der SMASH Studie wurde sexueller Übergriff wie folgt definiert:

„Ein sexueller Übergriff oder ein sexueller Missbrauch liegt vor, wenn jemand aus ihrer Familie oder jemand anderes Sie an einer Körperstelle berührt, an der Sie nicht berührt werden wollen, oder wenn jemand etwas Sexuelles mit Ihnen tut, das sie aber nicht wollen“ (SMASH 2002, S.140).

14, 4% der Mädchen und 1,7% der Jungen gaben an, einen sexuellen Übergriff erlebt zu haben:

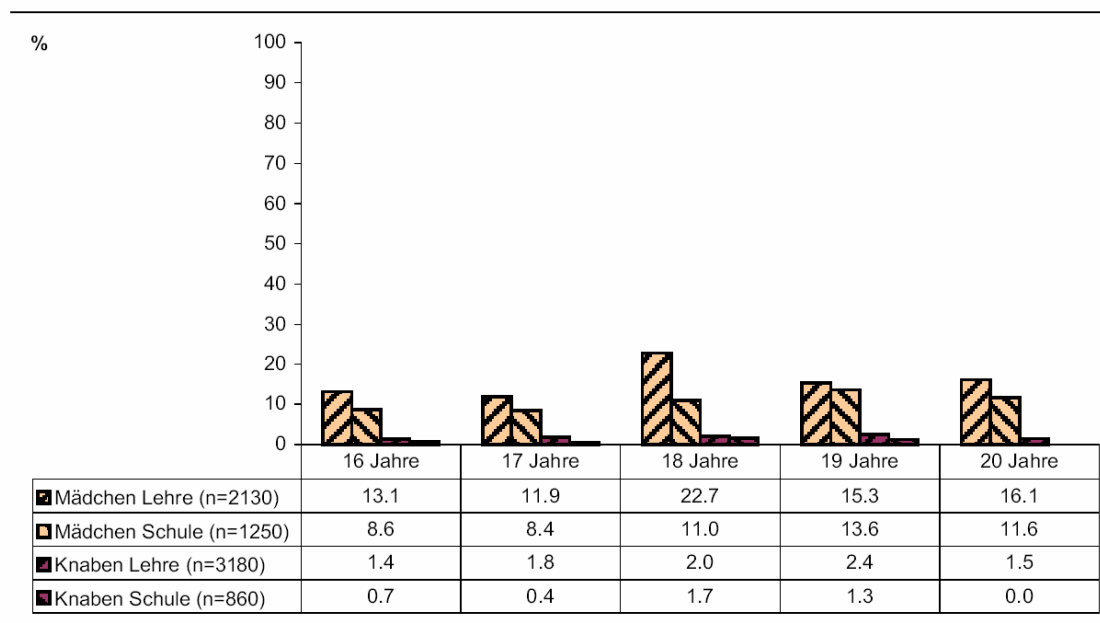


Abbildung 3.6-4 Prozentanteile der Jugendlichen, die angaben, Opfer eines sexuellen Übergriffs gewesen zu sein, nach Geschlecht, Ausbildungstyp und Alter (SMASH 2002, F74)

Tabelle 40: Prozentanteile der Jugendlichen, die angaben Opfer eines sexuellen Übergriffs gewesen zu sein nach SMASH (SMASH 2002, S. 141)

71,8% der Mädchen, aber nur 58% der betroffenen Jungen konnten mit jemanden über ihr Erlebnis sprechen. An Schulen sind das immerhin bei den 18-jährigen Jungen 1,7% der Schüler, bei den 19-jährigen sind es 1,3 %. Die Autoren/-innen der SMASH Studie stellen

sich die Frage, ob die Beratungsangebote für betroffene Jungen genügen und genügend bekannt sind.

d) Suizidverhalten

Unter dem Ausdruck „Suizidverhalten“ verstehen die Autoren/-innen der SMASH Studie alle Gedanken, Absichten und Verhaltensweisen, die im Zusammenhang mit Selbstmordversuchen und mit vollzogenem Selbstmord stehen (SMASH 2002, S. 144).

Jeder 5. Jugendliche, der zwischen 15 und 24 in der Schweiz stirbt, hat sich selbst getötet. Das heisst, dass jeden dritten Tag ein junger Mensch in unserem Land durch Suizid stirbt, darunter sind auch Gymnasiasten/-innen. Dabei werden 80% der Selbsttötungsversuche von Mädchen verübt, die aber ihre Versuche viel häufiger überleben als Jungen. Mädchen wählen oft weniger radikale Methoden aus als Jungen, deren Suizidrate zwei bis viermal so hoch ist wie bei den Frauen (Urech in Rutz, Marianne: Utopia Blues, Manie, Depression und Suizid im Jugendalter. Mit Fachbeiträgen von Heinz Bösch et al. Zürich: Orell Füssli Verlag, 2002, S. 183).

Die Resultate aus der SMASH-Studie zeigen folgendes zum Suizidverhalten Schweizer Jugendlicher auf:

	Mädchen (%) n = 3380	Jungen (%) n = 4040
In den vergangenen 12 Monaten : Haben Sie an Selbstmord gedacht ?	21.4	15.4
Gab es Momente, in denen Sie Selbstmord begehen wollten ?	16.7	9.8
Hätten Sie Selbstmord begangen, wenn sich die Gelegenheit dazu geboten hätte ?	4.9	3.2
Haben Sie darüber nachgedacht, mit welcher Methode Sie sich hätten umbringen können ?	22.4	17.9
Haben Sie einen Suizidversucht gemacht ?	3.4	1.6
Im Laufe Ihres Lebens : Haben Sie einen Selbstmordversuch gemacht ?	8.2	3.2

Tabelle 3.6-6 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, in den vergangenen 12 Monaten an Suizid gedacht oder gar einen Suizidversuch gemacht zu haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F46, F47)

Tabelle 41: Jugendliche und Suizid in den vergangenen 12 Monaten nach SMASH (SMASH 2002, S. 145

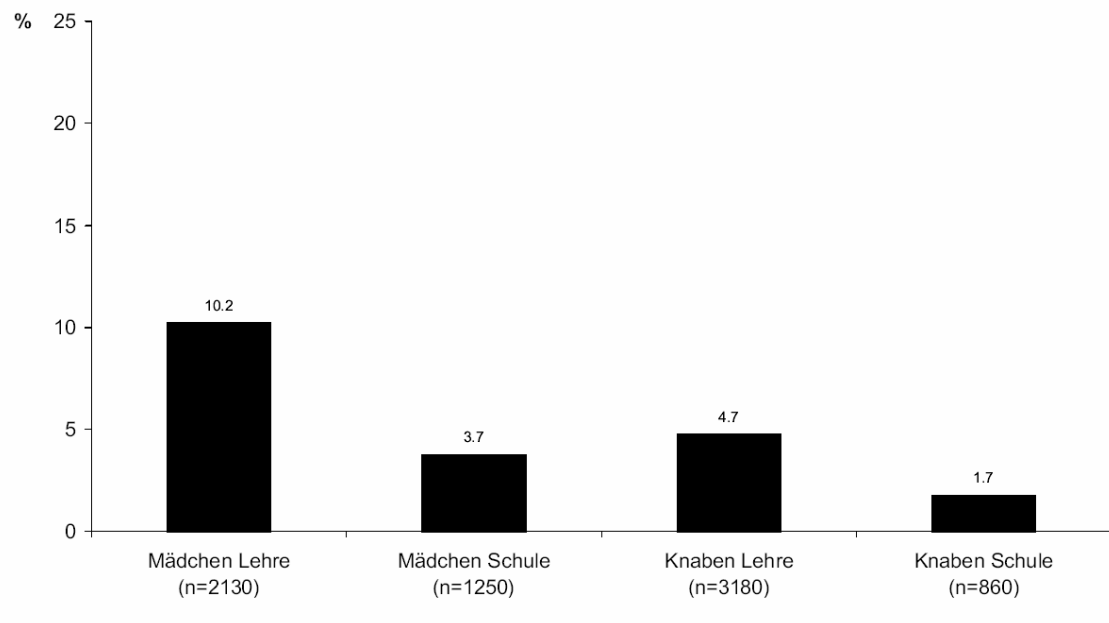


Abbildung 3.6-7 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, im Verlauf ihres Lebens mindestens einen Suizidversuch begangen zu haben, nach Geschlecht und Ausbildungstyp (SMASH 2002, F47)

Tabelle 42: Jugendliche und Suizid im Verlauf ihres Lebens nach SMASH (SMASH 2002, S. 146)

Die Zahlen müssen einerseits relativiert werden:

„Das Vorhandensein von Selbstmordgedanken zum einen oder anderen Zeitpunkt in der Adoleszenz erfordert noch keine besonderen Interventionen (SMASH 2002)“.

Andererseits ist Folgendes wichtig:

„Dagegen ist die Entwicklung von Ideen bis hin zum konkreten Handlungsplan ein ernsthaftes Zeichen, welches jeden Erwachsenen alarmieren muss, der dieser Situation begegnet. In der vorliegenden Studie hat ein Fünftel der Befragten eine solchen Phase durchgemacht. Daneben gaben immerhin 5% der Mädchen und 3% der Knaben an, sie hätten Selbstmord begangen, „wenn sie dazu Gelegenheit gehabt hätten“. Der Prozentanteil derjenigen, die angaben, einen Selbstmordversuch unternommen zu haben, ist beträchtlich: 8% der Mädchen und 3% der Knaben haben ihn einmal im Verlaufe ihres bisherigen Lebens unternommen, 3% der Mädchen und 2% der Knaben in den 12 Monaten vor der Befragung. Von den Jugendlichen, die einmal einen Selbstmordversuch unternommen hatten, berichteten 43% der Lehrlinge und 30% der Schüler/-innen sogar über mehrmalige Selbstmordversuche. (SMASH 2002)“

Dies ist besonders bedeutsam, weil die Wiederholung suizidaler Handlungen einer der wichtigsten Prädiktoren zur Vorhersage (eines vollzogenen) Selbstmordes ist (siehe dazu Granbolulan, Roudot-Thoraval, Lemerel, & Alvin, 2001; Hulten et al., 2001, nach SMASH 2002, S. 145f.). Die SMASH-Autoren/-innen erinnern auch daran, dass in einer Studie von Delbos-Piot, Narring & Michaud (1995) erhoben wurde, dass der Anteil der Selbstmordversuche bei Jugendlichen zwischen 16 und 20 Jahren, die ihre Ausbildung abgebrochen hatten, bedeutend höher lag.

Der nachfolgenden Tabelle sind die verschiedenen Personen zu entnehmen, denen die Jugendlichen von ihren suizidalen Handlungen berichteten:

	Mädchen (%) n = 280	Jungen (%) n = 148
Kollege(n), Kollegin(nen)	63.0	54.7
Freund/in (Partner/in)	54.5	52.2
Eltern	49.7	39.2
Brüde / Schwestern	36.9	30.4
Heimerzieher/in	3.9	9.2
Lehrkräfte	9.3	12.2

Tabelle 3.6-7 Prozentanteile der Jugendlichen, die berichten, welche Personen ihrer Umgebung von ihrem im vergangenen Jahr begangenen Suizidversuch Kenntnis genommen haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F47)

Tabelle 43:Prozentanteile der Jugendliche, welche berichten, welche Personen Kenntnis von ihrem Suizidversuch genommen haben nach SMASH (SMASH 2002, S. 147)

Die Autoren/-innen der Smash Studie beurteilen diese Zahlen wie folgt:

„Etwas mehr als die Hälfte dieser Jugendlichen haben sich jemandem in ihrem Umfeld mitgeteilt. Zudem wurde ein kleine Minderheit in der Folge des Selbstmordversuchs hospitalisiert (ungefähr 10%, die Mädchen etwas öfter als die Knaben). Das heisst, dass die meisten Jugendlichen, die einen Selbstmordversuch unternehmen, nicht in Spitalpflege kommen, obschon viele Fachpersonen eine systematische Hospitalisation nach jedem Selbstmordversuch empfehlen. Auch der Prozentanteil der Betroffenen, welche über diese Thematik mit einem Arzt, einer Ärztin, einem Psychologen oder einer Psychologin sprechen konnten, ist gering (1.5% der Mädchen und 0.4% der Knaben).Die Selbstmord-Thematik gibt, besonders in unserem Land, aus Sicht der öffentlichen Gesundheit weiterhin Anlass zur Sorge. Mehrere Länder haben zu diesem Thema Präventionskampagnen lanciert, entweder für die Jugendlichen oder für die gesamte Bevölkerung. Mit Ausnahme einiger isolierter Initiativen, zu erwähnen sind die Kantone Genf und Tessin, ist unser Land hier zurück geblieben. Politik und Gesundheitswesen müssen dringend das Ausmass dieses Problems erkennen und entsprechende Lösungen finden, insbesondere im Bereich der besseren Erfassung und Betreuung von Jugendlichen mit ernsthaften Suizidgedanken oder von Jugendlichen, die einen Selbstmordversuch unternommen haben. Die kürzliche Gründung einer Vereinigung für Suizidprävention (www.ipsilon.ch) in unserem Land ist aus dieser Sicht zu begrüßen“ (SMASH 2002, S. 144-148).

Im Leitfaden für Schulen bei Krisensituation der EDK (Blöchliger et al.; keine Jahreszahl), der für Schulleitungen Instrumente liefert im Umgang mit Suizid, heisst es:

„Ein suizidaler junger Mensch will in der Regel nicht tot sein, er will eine andere Lebenssituation. Suizidhandlungen bewirken im sozialen Umfeld (Familie, Freundeskreis, Schule etc.) grosse emotionale Betroffenheit. Gleichzeitig besteht oft die Tendenz, das Geschehene zu bagatellisieren, zu verdrängen oder totzuschweigen („Was nicht sein darf, ist nicht“). In der Öffentlichkeit werden Suizidhandlungen

immer wieder in verzerrter und reisserischer Art dargestellt, was zur Nachahmung provozieren kann. Es ist deshalb wichtig, dass sachlich und respektvoll über das Thema der Suizidalität gesprochen wird (Blöchlinger et al., S. 11).

Studien haben gezeigt, dass suizidale Entwicklung in drei Phasen abläuft, meist über einen längeren Zeitraum. In der ersten Phase werden Suizidhandlungen als Problemlösung in Erwägung gezogen. In der zweiten Phase besteht eine Ambivalenz zwischen Leben bejahenden und Leben verneinenden Gedanken und Handlungen. Bei anhaltender Belastung verdichtet und konkretisiert sich in der dritten Phase der Entschluss zur Suizidhandlung (Blöchlinger et al., S. 11).

Warnsignale sind:

- Subjektiver Eindruck, nicht ausreichend geliebt zu sein.
- Gefühle der Einsamkeit, Isolation, Verzweiflung
- Gefühle der Ausweg- bzw. Sinnlosigkeit
- Ängste
- Grübelzwänge
- Lustlosigkeit, Teilnahmslosigkeit
- Sehnsucht, „weg zu sein“, „auszuschlafen“
- Weglauftendenzen, bzw. Versuche
- Phantasien um das „Danach“

(Blöchlinger et al., S. 11).

Blöchlinger et al erachten das Ansprechen von suizidalen Jugendlichen als sehr wichtig:

„Das achtsame Ansprechen von Kindern und Jugendlichen, die in einer Krise stecken und Anzeichen einer möglichen suizidalen Entwicklung zeigen, ist nicht nur den Fachleuten vorbehalten, sondern kann und soll auch Aufgabe von Freundinnen und Freunden, Familienangehörigen und Lehrpersonen sein. Die Angst, ein Ansprechen der Suizidalität könne erst recht eine Suizidhandlung auslösen, ist unbegründet. Im Gegenteil: es ist wichtig, darüber zu sprechen. Eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche bei Verdacht auf Suizidalität anzusprechen ist: „Wenn es Menschen sehr schlecht geht, denken sie oft, das Leben habe keine Sinn und möchten es loswerden. Ich mache mir Sorgen, weil ich den Eindruck habe, es gehe dir sehr schlecht, und du könntest auch solche Gedanken haben. Ich möchte mit Dir darüber reden.“

(Blöchlinger et al., S. 11f.).

Falls der Schüler dann über seine Suizidgedanken mit der Lehrkraft redet, ist letzter mit der Situation allein gelassen und kann schnell überfordert sein. Wie es weiter geht, ist oft nicht wirklich geregelt und tabubehaftet. Zwar stellt der Leitfaden für Krisenintervention informatives Hintergrundwissen zum Thema bereit, wird aber der Komplexität des Begleitungsprozesses nicht gerecht. Checklisten und vorgefasste Dialoge sind für Lehrkräfte wenig hilfreich und verschwinden schnell in der Schublade. Oft werden sie auch einfach als weiterer ungerechtfertigter Anspruch an die Schule abgetan und nicht beachtet. Implizites Wissen, wie mit dem Fall umgegangen werden soll, findet sich selten in Ratgebern.

Lehrkräfte sind selbstgesteuerte, autonome Persönlichkeiten, welche insbesondere über eine systematische Reflexion lernen können. Das Abhaken von Checklisten in der Begleitung von auffälligen Schüler/-innen ist wenig sinnvoll und wird weder dem Auftrag der Lehrkräfte, noch deren eigenen, oft sehr initiativen Suche nach Lösungen gerecht. Lehrkräfte müssen (je

nach Lehrertyp) lernen, sich abzugrenzen oder sich einzubringen. Bei Suizidalität sind die Eltern in jedem Fall zu informieren und eine Fachperson beizuziehen.

Suizidversuche sind klar zu trennen von selbstverletzendem Verhalten, welches beispielsweise auf der Verhaltensebene ein Hinweis für eine Borderline-Störung sein können (Sender, Ingrid: Ratgeber Borderline-Syndrom. Wissenswertes für Betroffene und deren Angehörige, München: CIP Mediendienst, 2000, S.9)

Behandlung und Nutzung der Gesundheitsdienste

Der Medikamentenkonsum unter Jugendlichen ist ein relativ wenig erforschtes Thema. Vor allem aber die Einnahme von Schmerzmitteln und Psychopharmaka stellen eine potentielle Suchtgefahr dar. Der Umgang mit Medikamentenkonsum wird in der Adoleszenz gelernt. Die folgende Tabelle zeigt an, wie viele Jugendliche in den letzten 12 Monaten wenigstens 2 bis 3 Mal pro Monat verschiedene ärztlich verschriebene Medikamente eingenommen haben:

	Mädchen (%) n = 3380	Jungen (%) n = 4040
Medikamente gegen Müdigkeit	3.5	2.0
Schlafmittel	2.0	1.2
Medikamente gegen Nervosität und Angst	5.6	1.6
Schmerzmittel	21.7	11.0
Medikamente gegen Verstopfungen	2.4	.8
Appetitzügler	1.0	.5
Medikamente gegen Akne	8.9	10.5
Andere Medikamente (Homöopathie, Tee, pflanzliche Mittel, Vitamine, etc.)	26.9	16.2

Tabelle 3.7-1 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben im Laufe der letzten 12 Monate wenigstens zwei- bis dreimal pro Monat verschiedene *ärztlich verschriebene* Medikamente eingenommen zu haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F51)

Tabelle 44: Medikamentenkonsum bei Jugendlichen nach SMASH (SMASH 2002, S. 158)

Anhand der nächsten Tabelle ist ersichtlich, wie viele Jugendliche in den letzten 12 Monaten wenigstens zwei bis dreimal pro Monat verschiedene nicht ärztlich verschriebene Medikamente eingenommen haben.

	Mädchen (%) n = 3380	Jungen (%) n = 4040
Medikamente gegen Müdigkeit	2.1	1.6
Schlafmittel	1.4	1.0
Medikamente gegen Nervosität und Angst	7.7	1.0
Schmerzmittel	17.3	5.8
Medikamente gegen Verstopfungen	2.0	.3
Appetitzügler	1.7	.4
Medikamente gegen Akne	2.5	3.8
Andere Medikamente (Homöopathie, Tee, pflanzliche Mittel, Vitamine, etc.)	28.9	17.3

Tabelle 3.7-2 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben im Laufe der letzten 12 Monate wenigstens zwei- bis dreimal pro Monat verschiedene *nicht ärztlich verschriebene* Medikamente eingenommen zu haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F51)

Die SMASH Autoren/-innen fordern, dass es wichtig sei, sich darüber bewusst zu werden, ob die jugendlichen Konsumenten/-innen realisieren, welche Auswirkungen und Risiken die Medikamente, welche sie einnahmen, haben. Dabei könnte die Schule eine wichtige Rolle spielen. Lehrkräfte, welche Medikamentenkonsum bei einer Schülerin oder einem Schüler beobachten, sollten diese/diesen auf ihr/sein Wohlbefinden ansprechen. Die Schülerin oder der Schüler soll beobachtet werden.

Abschliessend präsentieren die Autoren der SMASH Studie die Zahlen der Jugendlichen, die im Jahr vor der Befragung eine Fachperson konsultiert haben:

	1- bis 2-mal		Öfter (als 2-mal)		Total	
	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)
Eine Allgemein- oder Hausärztin (Hausarzt)	55.0	58.1	22.5	16.5	77.5	74.6
Eine Frauenärztin (Frauenarzt)	47.3	nc	3.9	nc	51.2	nc
Eine andere Spezialärztin (Spezialarzt)	27.4	25.3	9.1	6.3	36.5	31.6
Eine Schulkrankenschwester	5.5	4.9	.4	.3	5.9	5.2
Familienberatungsstelle	5.3	1.7	1.2	.2	6.5	1.9
Eine Sozialarbeiterin (Sozialarbeiter)	2.1	1.6	1.1	.8	3.2	2.4
Eine Psychologin (Psychologe) oder eine Psychiaterin (Psychiater)	4.0	2.6	4.2	2.1	8.2	4.7

nc : not concerned

**Mädchen : n = 3380 ; Jungen : n = 4040

Tabelle 3.7-3 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, im Jahr vor der Befragung unterschiedlich häufig eine Fachpersonen konsultiert zu haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F48)

Tabelle 45: Konsultation von Fachpersonen nach SMASH (SMASH 2002, S. 160)

	Ärztin / Arzt		Psychologin / Psychologe		Andere Fachperson		Telefonische Beratung	
	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)
Müdigkeit	6.0	2.2	.9	.4	1.3	.5	.2	0
Schlafprobleme	2.7	1.2	.7	.3	.7	.4	.1	0
Essstörungen (Magersucht, Ess-Brechsucht)	2.7	.6	1.4	.2	.7	.3	.1	.1
Gynäkologische Probleme	17.5	0	.3	0	3.8	0	.3	.3
Sexuell übertragbare Krank- heiten (inkl. HIV-Test / AIDS)	4.9	1.8	.1	0	1.1	.7	.2	.1
Empfängnisverhütung	17.8	.3	.1	.1	4.0	.4	.3	0
Selbstmordversuch	.4	.2	1.4	.2	.1	.1	0	.1
Probleme mit dem Rauchen / Tabakkonsum	.6	.9	.1	.4	.3	.7	0	.2
Probleme mit Alkohol- oder Drogenkonsum	.3	.6	.1	.6	.4	.8	.1	.1
Nervosität, Depressivität	3.2	1.0	3.3	1.3	1.5	.5	.1	.1
Chronische Krankheit oder Behinderung	4.6	2.6	.2	.1	1.4	.6	.1	.1

* Mädchen n = 3380 ; Jungen : n = 4040

Tabelle 3.7-4 Prozentanteile der Jugendlichen, die angeben, in den der Studie vorangegangenen 12 Monaten – aus verschiedenen Gründen – Fachpersonen konsultiert zu haben, nach Geschlecht (SMASH 2002, F50)

Tabelle 46: Konsultation von Fachpersonen nach SMASH (SMASH 2002, S. 161)

Nach Ansicht der SMASH Autoren/-innen ist der Anteil der Jugendlichen, die das Gesundheitssystem beanspruchen, doch bedeutend. 5% der Jungen und 8% der Mädchen wurden mindestens einmal von Psychologen/-innen gesehen. Für Jugendliche, die eine Ausbildung absolvieren, ist also der Zugang zur Gesundheitsversorgung schon recht gut.

Die Resultate der SMASH Studie belegen, dass Lehrkräfte in ihrem Alltag nur in einen kleinen Ausschnitt der Realität der Schüler/-innen Einblick haben. Konflikte und Probleme mit auffälligen Schülerinnen oder Schülern sollten vermehrt Anlass geben, die eigene Wahrnehmung zu erweitern um den Schülerinnen und Schülern besser gerecht zu werden. Lehrkräfte müssen persönliche Konzepte haben, wie sie mit Teilwissen umgehen sollen. (Umgang mit Phantasien)

2.2.4. Schüler/-innen der Sekundarstufe II: Entwicklungen und Perspektiven aus der Sicht des Bundesamtes für Statistik, 2004

In der Diskussion um die Leistungsmotivation der Schülerpopulation auf der Gymnasialstufe wird oft die Lehrstellensituation ins Feld geführt. Ist der Arbeitsmarkt für Jugendliche schlecht, soll wer kann, ans Gymnasium flüchten. Die Motivation für die Schule ist dementsprechend tief. Ist es einfach, eine Lehrstelle zu finden, vor allem die gewünschte, erscheint das Gymnasium weniger attraktiv und es bleibt dem Gymnasium die Schülerpopulation, die eher für einen akademischen Bildungsgang motiviert ist. Die Argumentationslinie lässt sich so weiterziehen, dass es sich für Lehrkräfte nicht lohne, sich in Schüler/-innen zu investieren, welche das Gymnasium nur gewählt haben, weil keine passende Lehrstelle zur Verfügung stand. Als Gymnasiallehrkraft sieht man sich ungern in der Rolle, Schüler/-innen zu *hüten*, die eigentlich einen anderen Bildungsgang hätten einschlagen wollen, dies aber aufgrund der konjunkturellen Situation nicht konnten.

Aber inwiefern der Zusammenhang zwischen Schülerpopulation und Lehrstellensituation für das Gymnasium überhaupt zulässig ist, sollen die folgenden Ausführungen klären. Das Bundesamt für Statistik hat die Entwicklungen der Schülerzahlen der Sekundarstufe II seit 1980 und deren Zukunftsperspektiven bis 2012 analysiert und ausgewertet (Gaillard & Babel 2004). Die Studie umfasst die Berufsbildung, die Maturitätsschulen, die Diplommittelschulen (DMS) und die Übergangsausbildungen 2. Gaillard und Babel nennen zwei Faktoren als ausschlaggebend für die Lernendenströme im Bildungssystem: Die Demographie einerseits und die Konjunktur andererseits.

„Die Analyse der Bildungsstatistiken seit 1980 zeigt, dass die Zahl der Schüler/-innen der 1. Klasse in diesen vier Bildungswegen in erster Linie durch die demografische Entwicklung beeinflusst worden ist. Der weitaus grösste Teil der Jugendlichen, die eine Ausbildung der Sekundarstufe II beginnen, haben vorher die 9. Klasse der Sekundarstufe I absolviert, aus der sie entweder direkt (sofortiger Übergang) oder nach einer gewissen Frist (aufgeschobener Übergang) übertreten. (...) Der zweite entscheidende Faktor in diesem Kontext war die Konjunktur. So vermag die Entwicklung der Arbeitslosenquote in den Neunzigerjahren gewisse Bewegungen der Übergangsquoten zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II besonders gut erklären“. [...]

Die demografische Dimension wird über die Prognosen zu den Schülerzahlen der obligatorischen Schule berücksichtigt, die als Grundlage für unsere Berechnungen dienen. Sie zeigen, dass die Zahl der Schüler/-innen der 9. Klasse zwischen 2001 und 2006 von 80'000 auf 87'000 steigen (+9%) und anschliessend bis 2012 wieder auf 80'000 sinken (-8%) dürfte“ (Gaillard & Babel, 2004). [...]

Die konjunkturelle Dimension wird wiederum über die Arbeitslosenquote berücksichtigt. Zwischen 2001 und 2002 stieg sie von 1,7% auf 2,5% an. 2003 könnte sie 3,9% und 2004 4.0% erreichen, anschliessend bis 2008 schrittweise auf 2,5% absinken und danach bis 2012 auf diesem Niveau verharren.

Gemäss den Prognosen des hier dargelegten Szenarios S2-TC-02 «beibehaltene Zusammenhänge» *die Anzahl Schüler/-innen der 1. Klasse der Maturitätsschulen dürfte im Wesentlichen der demografischen Entwicklung folgen und:*

- zwischen 2001 und 2007 von 19'300 auf 21'300 steigen (+10.5%),
- und anschliessend bis 2012 allmählich auf 20'200 sinken (-5.2%)“ (Gaillard & Babel, 2004, Betonung C.S.)

Die Prognosen des Bundesamtes für Statistik beruhen auf einer Analyse der 80er und 90er Jahre, die Folgendes gezeigt hat:

- „Die Verschlechterung der Arbeitsmarktlage zu Beginn der 90er Jahre trifft zusammen mit
- einem Absinken des Anteils der Jugendlichen, die eine Berufsbildung begonnen haben; es hat sich gezeigt, dass die entsprechende Übergangsquote sowohl mit der Arbeitslosenquote des laufenden Jahres als auch mit jener des Vorjahres in Zusammenhang steht.
- einem Anstieg des Anteils der Jugendlichen, die eine DMS (Diplommittelschule) oder eine Übergangsausbildung (10. Klasse) angefangen haben. Symmetrisch dazu verlief die Situation Ende der Neunzigerjahre: Der Arbeitsmarkt zog wieder an, und die umgekehrten Auswirkungen wurden beobachtet. *Es konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen den konjunkturellen Schwankungen und dem Anteil der Jugendlichen, die eine Maturitätsschule begonnen haben, aufgezeigt werden.*

Der Einfluss der demografischen und konjunkturellen Faktoren ist uneinheitlich. So entwickelt sich die Bevölkerung je nach Region sehr unterschiedlich. Die wirtschaftliche Lage wiederum hat je nach Bildungsfeld verschieden starke Auswirkungen. Schliesslich ändern sich im Zuge der zahlreichen Reformen in unregelmässigen Abständen bestimmte institutionelle Parameter des Bildungssystems“ (Gaillard & Babel, 2004, Betonung C.S.).

Die Untersuchungen des Bundesamtes für Statistik legen also nahe, dass Schüler/-innen, die aufgrund der schlechten Arbeitsmarktsituation keine Lehrstelle finden, eher an die (ehemalige) DMS gingen oder sonst eine Übergangslösung suchten (10. Schuljahr).

Es kann also davon ausgegangen werden, dass es sich bei Gymnasiasten und Gymnasiastinnen eher nicht um Jugendliche handelt, die am Gymnasium sind, weil sie keine geeignete Lehrstelle finden. Umso wichtiger scheint es mir, dass Lehrkräfte mithelfen, die Selektions- und Allokationsfunktionen der Schule so wahrzunehmen, dass keine Selektion aufgrund schlecht bewältigter Schwierigkeiten und Probleme stattfindet.

2.2.5. Die EVAMAR Studie, 2004

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) beschloss im Jahr 1995 einen Systemwechsel bei der schweizerischen Maturitätsausbildung. Das Typensystem der Maturitätsausbildung wurde individualisiert. Neu können Schüler/-innen neben den Grundlagenfächern ein Schwerpunktfach und ein Ergänzungsfach wählen. Weitere entscheidende Neuerungen sind die starke Gewichtung des Fächerübergreifenden Unterrichts und die Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen. Zwei Innovationen im MAR 95 sind dafür bedeutsam: Die Einführung der Maturaarbeit und die Gruppierung der naturwissenschaftlichen bzw. der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer zu je einem Grundlagenfach.

Bund und EDK beschlossen im Juni 2001 eine gesamtschweizerische Evaluation (EVAMAR) mit drei Themen:

- Die Passung von Wahlfachangebot und Interessen der Schüler/-innen und die Auswirkungen auf den Ausbildungserfolg.
- Die Umsetzung der Fächer übergreifenden pädagogischen Ziele und
- Die Bewältigung der Reformen durch die Schulen.

Insgesamt wurden im Jahr 2003 21'000 Schüler/-innen, 2300 Lehrpersonen und die Schulleitungen von 148 Gymnasien in drei Sprachen befragt. Die Resultate wurden 2004 publiziert. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die Resultate ausführlich zusammenzufassen, deshalb beschränke ich mich an dieser Stelle auf folgende Auswahl:

- a) Die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit den Wahlmöglichkeiten
- b) Unterricht und Befindlichkeit
- c) Ausbildungserfolg
- d) Überfachlichen Kompetenzen

Wissen über diese 4 Themen finde ich entscheidend für die Begleitung von auffälligen Schüler/-innen. Zufriedenheit und Befindlichkeit der Schüler/-innen sind dem Schulklima zuzuordnen. Wenn es gelingt, ein gutes Schulklima zu etablieren, kann das ein wichtiger Schutzfaktor sein, welcher auffällige Schüler/-innen schützt. Der Ausbildungserfolg ist deshalb wichtig, weil insbesondere auffällige Schüler/-innen oft mit schlechten Leistungen zu kämpfen haben. Der vierte Punkt: überfachliche Kompetenzen der Schüler/-innen ist deshalb relevant, weil überfachliche Kompetenzen darüber entscheiden, wie Jugendliche mit den eigenen Schwierigkeiten umgehen können. Zudem wirkt sich der Aufbau von überfachlichen Kompetenzen unterstützend auf eine positive Entwicklung aus.

a) Zufriedenheit mit den Wahlmöglichkeiten

Ziel der Reform ist eine hohe Zufriedenheit der Schüler/-innen. Diese wird dadurch eingeschätzt, dass die Schüler/-innen selbst angeben, ob sie das gleiche Schwerpunktfach wieder wählen würden oder nicht, wenn sie alle Wahlfächer zur Verfügung hätten. Insgesamt würde nicht einmal mehr die Hälfte aller Schüler/-innen ihr Schwerpunktfach wieder wählen, wenn die Schule alle im MAR definierten 13 Schwerpunktfächer anbieten würde. Insgesamt würde nicht einmal mehr die Hälfte aller Schüler/-innen am Ende ihrer Ausbildung ihr eigenes Schwerpunktfach wieder wählen. Gut schneidet Bildnerisches Gestalten ab, welches 63% wieder wählen würden, besonders schlecht schneiden die sprachlichen Fächer ab. Nur

32% der befragten Schüler/-innen gaben an, die gewählte Fremdsprache wieder zu wählen (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 94f.).

Tabelle 2.13: Besuchtes und heute bevorzugtes Schwerpunktfach

Besuchtes Schwerpunktfach (SPF)	Würde wieder gleiches SPF wählen	Würde NICHT mehr gleiches SPF wählen	TOTAL	N _{gew.}
Wirtschaft & Recht	52%	48%	100%	711
Biologie & Chemie	56%	44%	100%	500
Spanisch	44%	56%	100%	405
Physik & Anwendungen der Mathematik	56%	44%	100%	373
Englisch	35%	65%	100%	269
Latein	35%	65%	100%	249
Bildnerisches Gestalten	63%	37%	100%	241
Italienisch als Fremdsprache	32%	68%	100%	205
Philosophie, Pädagogik & Psychologie	54%	46%	100%	201
Musik	51%	49%	100%	136
Griechisch	48%	52%	100%	55
Französisch als Fremdsprache	15%	85%	100%	21
Russisch	65%	35%	100%	5
Deutsch als Fremdsprache	21%	79%	100%	5
TOTAL	49%	51%	100%	3376

Anmerkungen: Angaben gewichtet. Entspricht den Zahlen im Bulletin 2003-1 (Tabelle 1) ist aber gewichtet. Grau hinterlegt wurden die Zellen von Fächern, in denen weniger als die Hälfte der Jugendlichen wieder das gleiche Fach wählen würden (ohne die drei Fächer mit zu geringen Fallzahlen).

Tabelle 47: Besuchtes und heute bevorzugtes Schwerpunktfach nach EVAMAR (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 94f.).

Dennoch geben 91% der Schüler/-innen im zehnten Schuljahr an, dass das von ihnen gewählte Schwerpunktfach auch das gewünschte Fach ist. Die Gründe, warum sich diese Wahrnehmung bis ins letzte Ausbildungsjahr bis auf 49% verringert, hat die EVAMAR Studie nicht abschliessend geklärt (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 97.). Es gibt mehrere mögliche Erklärungen für den hohen Anteil von Jugendlichen, die heute ein anderes Fach wählen würden:

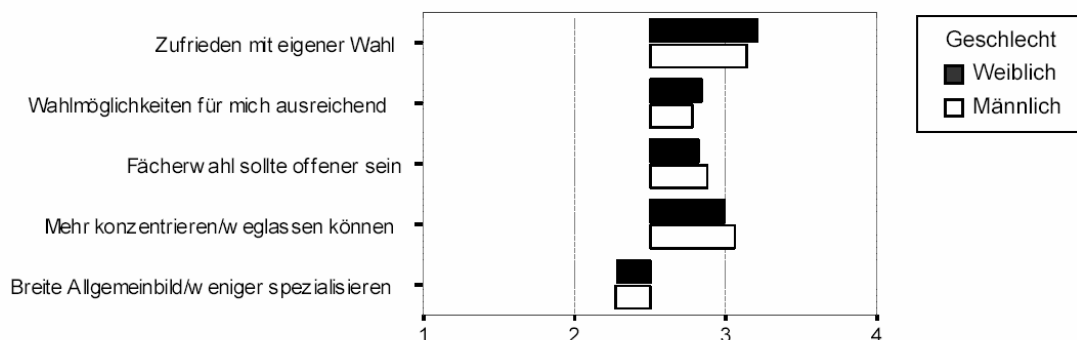
1. Veränderte Gewichtung der für die Wahl entscheidenden Motive und Interessen. Dies dürfe nicht als Indiz für schlechten Unterricht gesehen werden. Die Ausbildungszeit muss Jugendlichen Raum lassen für die Kristallisierung ihrer Interessen.
2. die Schwerpunktfach-Angebotssituation: Die Jugendlichen wurden danach gefragt, welches Schwerpunktfach sie heute wählen würden, wenn sie die Wahl zwischen allen nach MAR 95 gewählten Fächern hätten. Der Wunsch nach einem anderen als dem gewählten Schwerpunktfach kann also auch so verstanden werden, dass das ursprünglich gewünschte Fach nicht angeboten wurde (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 94f.)
3. Ein weiterer Grund für die hohe Unzufriedenheit, kann auch im Umgang der Jugendlichen mit Kontingenz gesehen werden. Mehr Wahlmöglichkeiten schaffen auch eine grössere Unsicherheit, ob man für sich das Richtige gewählt hat. Wenn mehr als doppelt so viele Möglichkeiten (13 Schwerpunktfächer) als vorher (5 Maturitätstypen) zur Verfügung stehen, sich der/die Einzelne aber nur für eine Möglichkeit entscheiden kann, dann erhöht das den Druck, die für

sich richtige Entscheidung zu treffen, und eine bewusste Entscheidung für ein bestimmtes Fach wird erschwert. (Dissonanz, nachschlagen) Einen Laufbahnentscheid unter diesen Bedingungen zu fällen, ist also schwieriger als beim vorherigen Typensystem des MAR. Dieses Argument wurde von den Verfassern und Verfasserinnen der EVAMAR Studie nicht angeführt.

Wenn aber „eine hohe Zufriedenheit der Schüler/-innen als ein Ziel der Reform vorausgesetzt werden (kann)“ (EVAMAR, S. 94), dann müsste sich meiner Meinung nach die zweite Phase der EVAMAR Studie auch damit beschäftigen, warum diese Zufriedenheit mit der Wahl des Schwerpunktfaches nur knapp bei der Hälfte der Gymnasiasten/-innen eintritt. Dazu gehört, meiner Ansicht nach auch eine kritische Auseinandersetzung mit der oben genannten Prämisse. Es ist zu hoffen, dass die zweite Phase der EVAMAR Studie datengestützte Erkenntnisse zu diesen vermuteten Kausalbeziehungen liefert.

Die Zufriedenheit mit der Wahl des Ergänzungsfaches ist wesentlich höher. 87,2% der Schweizer Schüler/-innen geben an, dass das besuchte Ergänzungsfach auch das von ihnen gewählte Fach sei. 5,4% begründeten, dass das von ihnen gewählte Ergänzungsfach nicht durchgeführt worden sei, und 7,4% gaben an, dass es nicht angeboten wurde (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 98.). Die folgende Tabelle zeigt die generelle Zufriedenheit mit der eigenen Wahl und den Wahlmöglichkeiten:

Abbildung 2.14: Zufriedenheit mit der Fächerwahl, den Wahlmöglichkeiten und dem Spezialisierungsgrad nach Geschlecht



Anmerkungen: Angaben gewichtet. Skala: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher und 4 = stimmt genau

Tabelle 48: Zufriedenheit mit der Fächerwahl, den Wahlmöglichkeiten und dem Spezialisierungsgrad nach EVAMAR (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 99).

Die generelle Zufriedenheit der Schüler/-innen mit der eigenen Fächerwahl bewerten die Schüler/-innen im Mittel als „bin eher zufrieden“. Die Zufriedenheit ist positiv mit dem Interesse und der von den Jugendlichen retrospektiv eingeschätzten Interessenveränderung im gewählten Schwerpunktfach während der Gymnasialausbildung verknüpft. Das heisst, dass Jugendliche, welche ihr Schwerpunktfach interessegeleitet gewählt haben, mit der eigenen Fächerwahl auch zufriedener sind. Die Schülerinnen sind etwas zufriedener als die Schüler (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 99).

Die Daten über die Zufriedenheit mit den Wahlmöglichkeiten wurden erhoben über die Bewertung der beiden Aussagen: „Diese Wahlmöglichkeiten waren für mich ausreichend“ und „Die Wahl der Schulfächer sollte offener sein“. Diesen beiden Aussagen stimmten die Befragten mehrheitlich knapp zu. Die Mehrheit der Schüler/-innen ist für eine weitergehende

Spezialisierung während der gymnasialen Ausbildung. Während der Ausbildung möchten sie sich stärker auf bestimmte Fächer konzentrieren können, eine breite Allgemeinbildung ist ihnen weniger wichtig. Der Wunsch nach mehr Selbstbestimmung und stärkerer Spezialisierung ist bei den Schülern stärker als bei den Schülerinnen (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.100f.).

b) Unterricht und Befindlichkeit

Die EVAMAR Studie hat untersucht, ob sich beim Unterricht Qualitätsunterschiede feststellen lassen, die sich auf Merkmale der Maturitätsausbildung zurückführen lassen. Es geht also lediglich um die Auswirkungen von Rahmenbedingungen und Strukturen.

Konkret sollen folgende 3 Fragen untersucht werden:

- Zeigen sich in der Qualität des Unterrichts Unterschiede und wirken sich diese auf die Befindlichkeit der Schüler/-innen aus?
- Wirkt sich die Art der Umsetzung der Maturitätsausbildung auf Kantons-Schule- und Klassenebene auf die Qualität des Unterrichts und auf die Befindlichkeit der Schüler/-innen im Unterricht aus?
- Da die neue Maturitätsausbildung neue Möglichkeiten eröffnet, die individuellen Fachinteressen durch eine geeignete Fächerwahl im Unterricht zu realisieren, stellt sich die Frage, ob das Mass dieser Interessenrealisierung zu Unterschieden in der individuellen Befindlichkeit im Unterricht führt, d.h. in der Lernmotivation und im Lernverhalten (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 102.).

Da die genaue Zusammenfassung der statistischen Vorgehensweise zur Klärung dieser drei Fragen zu weit ginge, werde ich mich an dieser Stelle auf eine Zusammenfassung der Resultate beschränken. Dabei handelt es sich vor allem um Korrelationen von einem Merkmal mit einem anderen:

1. Gute Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden korrelieren deutlich mit einem angemessenen Unterrichtstempo, und beide korrelieren negativ mit störenden Wissenslücken im Unterricht.
2. Wahrgenommene Unterrichtsqualität korreliert deutlich mit der Lernmotivation und einem günstigen Lernverhalten (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.110).

Wenn gute Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden korrelieren mit einem angemessenen Unterrichtstempo, muss mehr darüber bekannt werden, wie sich gute Beziehungen von Seiten der Lehrperson aktiv gestalten lassen: dies im Hinblick einerseits auf die Prävention von schlecht bewältigten Schwierigkeiten und Krisen, andererseits in Hinblick auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer/Schüler/-in, welches in der Begleitung von auffälligen Schüler/-innen vonnöten ist.

Es gelingt der EVAMAR Studie aber nicht, definitiv nachzuweisen, dass diese Zusammenhänge an objektiven Klassenunterschieden liegen und nicht primär verschiedene Wahrnehmungen innerhalb einer Klasse widerspiegeln.

Ehemalige Lehrer/-innenseminare zeigen beim Unterrichtsinteresse, dem verständnisorientierten Lernen und bei der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden etwas bessere Ergebnisse als andere Gymnasien. Die Forscher/-innen der EVAMAR Studie

spekulieren, dass dieses Lernverhalten mit dem Weiterbestehen der seminaristischen Lernkultur zusammenhänge könnte (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.111).

Die Autoren/-innen der EVAMAR Studie folgern:

„Insgesamt ist festzustellen, dass die sehr grossen Unterschiede zwischen Kantonen, Schulen und Klassen in der Organisation der Maturitätsausbildung sich nur wenig auf die durch die Schüler/-innen wahrgenommene Qualität und ihre Lernmotivation auswirken. Das liegt sicher teilweise an der recht groben Erfassung der Qualitätsmerkmale, die z.B. die unbedingt wichtigen Unterschiede zwischen den Fächern nicht berücksichtigt. Aber immerhin: Je länger eine Schule im neuen System unterrichtete, desto höher die Qualitätseinschätzungen. Unterschiede werden also erkannt. Wären andere Faktoren wie z.B. die Maturitätsquote entscheidend, so müsste sich auch bei ihnen ein solcher Effekt zeigen. Gesamthaft ist als Fazit zu ziehen, dass auch mit ganz unterschiedlichen Organisationsformen der Maturitätsausbildung ähnlich gute Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen werden können. (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.111).

c) Ausbildungserfolg

Da es das Ziel der Maturitätsausbildung ist, Schüler/-innen eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung (zu) vermitteln, die [...] sowohl auch auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet und zum lebenslangen Lernen befähigt, ist der Ausbildungserfolg entscheidend. Dieser kann aber auch in der EVAMAR Studie nicht abschliessend beurteilt werden. Deshalb beschränkt sich die Studie unter anderem auf die Erfassung der Frage, ob und welches Hochschulstudium Gymnasiasten/-innen ergreifen wollen und inwiefern sie sich auf ein Hochschulstudium vorbereitet fühlen. Dabei interessieren die ans Ausbildungssystem geknüpften Unterschiede. Ich werde mich an dieser Stelle auf eine Auswahl der Resultate beschränken. Relevant ist die Frage, ob Gymnasiasten/-innen ein Studium ergreifen wollen und ob sie sich dafür ausreichend vorbereitet fühlen. Relevant für meine Fragestellung ist dies deshalb, weil eine positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten auch ein Schutzfaktor für gesundheitsgefährdendes Verhalten ist und Auffälligkeiten im Schullalltag reduzieren kann.

Die Verfasser/-innen der EVAMAR Studie halten fest, dass es bei der Beurteilung der Qualität der Maturitätsausbildung nicht darum gehen kann, dass sich Schüler/-innen nur auf das gewählte Studium gut vorbereitet fühlen, vielmehr wolle die Ausbildung ja trotz Wahl des Schwerpunktfaches die Studienwahl nicht vorwegnehmen. Eine Schülerin oder ein Schüler muss sich also auf mehrere Studienrichtungen gut vorbereitet fühlen. Dies ist ein wesentliches Element im Prozess der Studienwahl (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.112).

Vorab stellt sich die Frage, ob und welche Gymnasiasten/-innen sich überhaupt für einen universitären Bildungsgang entscheiden. Zum Zeitpunkt der Befragung, etwa 4 Monate vor Abschluss der Maturitätsausbildung ist der Entscheidungsprozess über die künftige Ausbildung noch im Gange. Dennoch steht fest, dass 63% der Gymnasiast/-innen eine Ausbildung an einer Hochschule planen, 18% will sich ausserhalb der Universität weiterbilden und 1% strebt direkt nach der Matura eine praktische Tätigkeit ohne weitere Ausbildung an.

Tabelle 2.19: Häufigkeit der geplanten Ausbildungswege nach der Maturität

Nachmaturitäre Ausbildung	Ganze Schweiz	Sprachregion			Geschlecht	
		Deutsche Schweiz	Französische Schweiz	Italienische Schweiz	Männlich	Weiblich
Universitäre Hochschule:	63.2%	60.0%	67.2%	80.3%	70.4%	57.9%
Fachrichtung steht fest	46.5%	40.9%	54.8%	65.7%	49.2%	44.5%
Fachrichtung unklar	16.8%	19.1%	12.3%	14.6%	21.2%	13.4%
Andere Ausbildung:	18.2%	18.3%	18.8%	12.4%	9.0%	25.0%
Ausbildung steht fest	15.6%	14.9%	17.7%	10.5%	7.1%	22.0%
Ausbildung unklar	2.6%	3.3%	1.2%	1.9%	2.0%	3.0%
Sonstige Tätigkeit	0.9%	1.0%	0.9%	0.0%	0.9%	0.9%
Weiss noch nicht	17.6%	20.7%	13.1%	7.4%	19.6%	16.2%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%
N _{gew.}	3407	2157	1095	155	1455	1943

Anmerkung: Angaben gewichtet.

Tabelle 49: Häufigkeit der geplanten Ausbildungswege nach der Maturität nach EVAMAR (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.114).

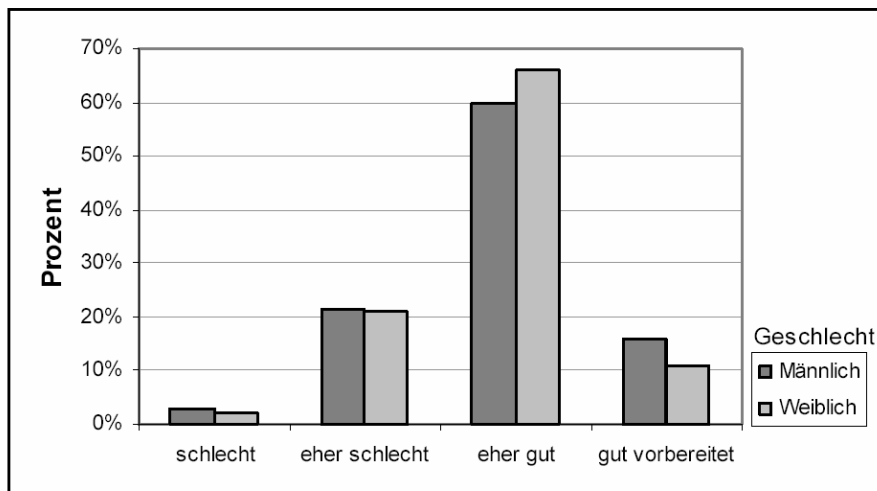
Zwischen den Geschlechtern gibt es sehr deutliche Unterschiede. Weit mehr Männer (70%) als Frauen (58%) haben sich für ein universitäres Studium entschieden. Umgekehrt planen mehr Frauen als Männer eine Ausbildung ausserhalb der Universität und der ETH. Auffallend ist, dass mehr Gymnasiasten/-innen in der Deutschschweiz noch nicht wissen, was sie im Anschluss ans Gymnasium machen werden (21%) als solche in der französischen (13%) und der italienischen (7%) Schweiz. (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.114)

Die Verfasser/-innen der EVAMAR Studie sehen die „Einschätzung der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium im Allgemeinen bzw. bezogen auf vielfältige Studienrichtungen (als ein) direktes Indiz für das Erreichen einer allgemeinen Hochschulreife im *subjektiven Sinne*“ (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 122, Betonung C.S.). Gerade diese subjektive Sichtweise zeigt auf, inwiefern Schüler/-innen sich durch die Ausbildung an einem Gymnasium befähigt fühlen, ihre weitere Laufbahn zu planen.

Die Schüler/-innen der befragten Abschlussklassen mussten angeben, ob sie sich für die meisten Studienrichtungen gut, eher gut, eher schlecht oder schlecht vorbereitet fühlen. Die gleiche Einschätzung wurde dann auch für 13 verschiedene Studienrichtungen vorgenommen (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.122).

Die vorliegenden Resultate zeigen, dass die generelle Einschätzung der Vorbereitung auf die meisten Studienrichtungen positiv ausfällt. 63% der Maturandinnen und Maturanden fühlen sich eher gut vorbereitet, 13% sogar uneingeschränkt gut. Die jungen Frauen sind etwas zurückhaltender als die Männer. Sie stufen ihre Vorbildung öfter als „eher gut ein, während ihre männlichen Kameraden diese öfter als „gut“ beurteilen“ (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.122).

Abbildung 2.17: Einschätzung der Vorbereitung auf die meisten Studienrichtungen, nach Geschlecht



Anmerkung: Gewichtete Auswertung

Tabelle 50: Einschätzung der Vorbereitung auf die meisten Studienrichtungen nach EVAMAR (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.123).

Auch bei der studienspezifischen Vorbereitung zwischen jungen Männern und Frauen bestehen signifikante Unterschiede. Frauen fühlen sich schlechter als Männer auf Mathematik, Natur-, Rechts-, und Wirtschaftswissenschaften sowie auf Ingenieurwissenschaften vorbereitet, Männer schlechter auf Sprach- und Literaturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Lehrerbildung sowie auf Kunstgeschichte und Musikwissenschaft. Bei Geschichte, Medizin und Philosophie/Theologie ist kein Geschlechtsunterschied festzustellen.

Tabelle 2.25: Einschätzung der Vorbereitung auf einzelne Studienrichtungen, nach Geschlecht (Anteil gut oder eher gut vorbereitet)

Studienrichtungen	TOTAL	Männlich	Weiblich	Signifikante Geschlechtsunterschiede
Geschichte	79.9%	79.2%	80.4%	
Sprach-/Literaturwissenschaften	69.2%	60.0%	76.1%	*
Naturwissenschaften	63.2%	68.9%	58.9%	*
Mathematik	60.3%	68.4%	54.2%	*
Lehrerbildung	57.7%	50.1%	63.5%	*
Kunst-/Musikwissenschaft	53.4%	46.4%	58.7%	*
Wirtschaftswissenschaften	41.2%	50.5%	34.2%	*
Sozialwissenschaften	40.5%	33.1%	46.1%	*
Rechtswissenschaften	38.7%	45.2%	33.9%	*
Medizin	35.1%	34.3%	35.7%	
Theologie/Philosophie	26.0%	25.7%	26.2%	
Grüne Ingenieurwissenschaften	20.8%	26.5%	16.5%	*
Harte Ingenieurwissenschaften	14.4%	24.0%	7.1%	*
Minimale Prozentuierungsbasis (N _{gew.})	3402	1461	1937	

Anmerkungen: *: Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind signifikant. Angegeben ist der Anteil jener, die sich für gut oder eher gut auf die Studienrichtung vorbereitet halten. Gewichtete Auswertung. Prozentuierungsbasis: Alle Personen, die eine Einschätzung abgaben. N_{gew.} variiert leicht je nach Studienrichtung; angegeben ist der minimale Wert.

Tabelle 51: Einschätzung der Vorbereitung auf einzelne Studienrichtungen nach EVAMAR (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.124).

Neben der allgemeinen Einschätzung ist auch die Einschätzung der Schüler/-innen nach Studienrichtung und Bildungsprofil relevant. Die folgende Tabelle zeigt den Anteil der Schüler/-innen auf, die sich auf eine bestimmte Studienrichtung gut oder eher gut vorbereitet fühlen.

Tabelle 2.26: Einschätzung der Vorbereitung auf die einzelnen Studienrichtungen nach Bildungsprofil (Anteil gut oder eher gut vorbereitet)

Fühlen sich gut vorbereitet auf:	Bildungsprofil								TOTAL
	Alt-sprachlich	Alt-/neusprachlich	Neusprachlich	PAM	B&C	W&R	PPP	Musisch	
Geschichte	90%	86%	81%	72%	72%	80%	83%	82%	79%
Sprach-/Literaturwissenschaften	86%	88%+	85%+	47%-	52%-	61%	74%	72%	68%
Naturwissenschaften	46%	63%	52%-	88%+	92%+	50%-	45%-	63%	64%
Mathematik	43%	58%	48%-	92%+	69%	60%	43%-	57%	60%
Lehrerbildung	73%	61%	61%	47%-	52%	49%	73%+	70%+	57%
Kunst-/Musikwissenschaften	68%	53%	55%	42%-	43%-	43%-	56%	91%+	53%
Wirtschaftswissenschaften	35%	30%-	29%-	38%	25%-	90%+	23%-	25%-	42%
Sozialwissenschaften	58%	44%	42%	23%-	28%-	36%	91%+	48%	41%
Rechtswissenschaften	41%	30%	28%-	30%	23%-	85%+	25%-	22%-	40%
Medizin	47%	41%	26%	40%	73%+	19%-	21%-	30%	35%
Theologie/Philosophie	63%+	30%	22%	20%	19%	21%	69%+	26%	26%
Grüne Ingenieurwissenschaften	26%	18%	13%	37%+	36%+	14%	14%	19%	21%
Harte Ingenieurwissenschaften	9%	10%	5%-	54%+	22%	8%	4%-	8%	15%
Minimale Prozentuierungsbasis: (N _{gew.})	43	306	682	371	498	712	198	377	3196

Anmerkungen: Dargestellt ist der Anteil der Maturandinnen und Maturanden in einem Bildungsprofil, die sich als gut oder eher gut auf die betreffende Studienrichtung vorbereitet bezeichnen. Signifikante Abweichungen (standardisiertes Residuum > 2 oder < -2) von der Gesamtverteilung sind mit +/- markiert, wenn sie grösser als 10 Prozentpunkte sind. Schattiert sind positive Abweichungen, die 20% übertreffen. Gewichtete Auswertung. Prozentuierungsbasis: Alle Personen, die eine Einschätzung abgaben (N_{gew.}). N_{gew.} variiert leicht je nach Studienrichtung; angegeben ist der minimale Wert.

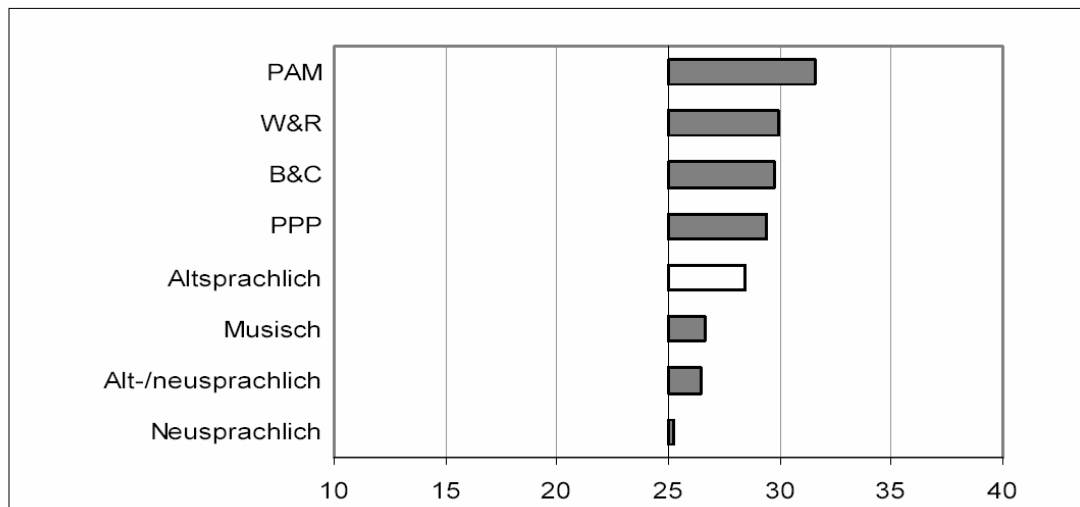
Tabelle 52: Einschätzung der Vorbereitung auf einzelne Studienrichtungen nach Bildungsprofil (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.127).

Besonders grosse Abweichungen sind in der Tabelle schattiert eingetragen. Diese Zellen bezeichnen jene Studienrichtungen, auf die sich viele Maturandinnen und Maturanden des entsprechenden Bildungsprofils gut vorbereitet fühlen.

Sobald Maturandinnen und Maturanden sich für ein bestimmtes Hochschulstudium entschieden haben, ist die Vorbereitung speziell für dieses Studium das wichtigste Kriterium für den späteren Studienerfolg. Auch diese Einschätzung fällt positiv aus, antworten doch 54% der Maturandinnen und Maturanden mit: „stimmt eher“ und 22% mit: „stimmt genau“ auf die Aussage: „Ich bin gut auf das Studium vorbereitet, das ich gewählt habe.“ Die Einschätzung fällt bei den jungen Männern leicht positiver aus als bei den Frauen (27% bzw. 17% sagen „stimmt genau“) (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.128).

Zwischen den verschiedenen Bildungsprofilen gibt es grosse Unterschiede. Für eine weiterführende Analyse wurden die Antworten auf einer Skala zusammengefasst, welche die Reaktionen auf diese drei Aussagen darstellt. Dabei bedeutet der Wert 10, dass alle drei Aussagen mit „stimmt gar nicht“ bewertet wurden und 40, der Höchstwert, bedeutet, dass alle drei Aussagen mit „stimmt genau“ beantwortet wurden. Das Bildungsprofil „Physik und Anwendungen der Mathematik“ steht mit einem Wert von 31.6 an der Spitze. Während dies eine gute Vorbereitung signalisiert, steht der Wert von 25.2 beim neusprachlichen Bildungsprofil gerade in der Skalenmitte zwischen guter und schlechter Vorbereitung.

Abbildung 2.19: Einschätzung der Vorbereitung aufs eigene Studium, nach Bildungsprofil



Anmerkungen: Einschätzung: Skalenwerte, mit theoretischem Minimalwert 10 und Maximalwert 40. Das altsprachliche Profil ist mit N = 71 für zuverlässige Mittelwertsvergleiche zu schwach besetzt. Ungewichtete Auswertung.

Tabelle 53: Einschätzung der Vorbereitung aufs eigene Studium, nach Bildungsprofil (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.128)

Entscheidend für einen direkten Zusammenhang zwischen gewählten Fächern und Studienerfolg ist, dass die Gymnasiasten/-innen zwischen ihren Fächern, z.B. Biologie/Chemie und einem gewählten Studienfach, z.B. Chemie einen direkten Zusammenhang wahrnehmen. Dies ist aber keine Novum der neuen Maturitätsausbildung:

„Dass die Güte der Studienvorbereitung vom Zusammenhang zwischen gymnasialer und universitärer Ausbildung abhängt, ist nichts Neues und nicht ein Effekt der neuen Maturitätsausbildung. Ähnliche Koppelungen bzw. Unterschiede nach Maturitätstyp und Studienrichtung haben Notter und Arnold (2003) bereits im alten System gefunden.[...] Studierende schätzten ihr Wissen in diesen relevanten Fächern dann hoch ein, wenn sie einen mit der Studienrichtung verwandten Maturitätstyp besucht hatten (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.131).

Neben der Einschätzung der Studienvorbereitung wäre die Analyse der Schulnoten als weiterer Indikator für den Erfolg der Ausbildung geeignet. Die Verfasser/-innen der EVAMAR Studie beurteilen deren Aussagekraft aber mit Vorsicht:

„Schulnoten werden [...] weitgehend nach schul- und klasseninternen Bezugsmassstäben vergeben (Ingenkamp 1989). Sie können zwar auf individueller Ebene etwas über den Erfolg aussagen, sind jedoch kein brauchbarer Ersatz für objektive Leistungsmessungen, wenn man den Ausbildungserfolg von Schulen oder den Einfluss von Systemmerkmalen auf den Ausbildungserfolg untersuchen will.“

Was der Vergleich der Schulnoten nach Schwerpunktfächern allenfalls leisten kann, ist aufzuzeigen, ob die Leistungsbeurteilung je nach Schwerpunktfach anders gehandhabt wird und ob unterschiedlich leistungsfähige Schüler/-innen ein bestimmtes Schwerpunktfach bevorzugen. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass es wohl kaum möglich ist, in so unterschiedlichen Fächern wie z.B. Musik und Latein inhaltlich-objektiv gleichwertige

Leistungen zu definieren. Somit kann auch nicht angenommen werden, dass Notenunterschiede faktische Leistungsunterschiede ausdrücken. Es ist zudem anzunehmen, dass vorwiegend diejenigen ein bestimmtes Schwerpunktfach wählen, die in diesem Fachbereich bereits gute Leistungen vorweisen können oder erwarten. Die angeführten Unterschiede dürften somit vor allem eine Folge von unterschiedlichen Bewertungspraktiken sein. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass in selektiven Hauptfächern wie Mathematik und Fremdsprachen nach strengen, in musischen Fächern nach milden Massstäben Noten vergeben werden.“ (Ingenkamp, 1989 nach dem Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 132) Die Tabelle zeigt hingegen auch auf, dass Gymnasiasten/-innen, die ein neues Schwerpunktfach, d.h. Philosophie, Pädagogik & Psychologie, Bildnerisches Gestalten oder Musik besuchen, in den drei Grundlagenfächern Unterrichtssprache, zweite Landessprache und Mathematik keine niedrigeren Noten aufweisen als andere. Dies widerspricht der These, dass vorwiegend leistungsschwache Schüler/-innen ein neues Schwerpunktfach wählen. (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S.133).

Die EVAMAR Studie evaluiert auch, ob die neue Promotionsregelung eine Verschärfung der alten Promotionsordnung bedeutet. Es wurde untersucht, ob sich die Zahl der Erfolge bzw. der Misserfolge bei der Maturität verändert hat und welche Fächer bzw. Fächerkombinationen für das Bestehen kritisch sind. Für die Jahre 2000 bis 2003 standen den Verfasserinnen und Verfassern der EVAMAR Studie umfassende Angaben zu 14'000 Maturanden/-innen zur Verfügung. Im Jahre 2000 wurde ganz überwiegend nach altem, im Jahre 2003 nach neuem System geprüft. 2001 fanden zwei Drittel der Prüfungen nach altem System statt, im Jahre 2002 war das Verhältnis alt-neu etwa umgekehrt. Gesamtschweizerisch bestehen in diesen vier Jahren 97,1 % die Maturität. Im alten System betrug die Erfolgsquote in diesen Jahren 97,4%, im neuen 96,8%. Zwischen den Sprachregionen sind beträchtliche Unterschiede festzustellen. Mit dem Wechsel ist die Erfolgsquote nur in der Deutschschweiz gesunken (von 98,7 auf 97,6%), in den anderen Landesteilen ist sie gleich geblieben. Damit hat sich der Prozentsatz der Gescheiterten mit dem Systemwechsel von 1.3% auf 2.4% beinahe verdoppelt. Wenn aber ein entsprechender Anstieg in den anderen Landesteilen fehlt, zeigt dies, dass der Anstieg somit nicht einfach dem Systemwechsel zuzuschreiben ist, sondern der Art der Umsetzung. Die Verfasser/-innen der EVAMAR Studie können keine Aussagen darüber machen, ob der höhere Anteil der Gescheiterten ein Einführungsproblem ist und sich längerfristig wieder der bisherige Zustand einspielt. Ein Indiz dafür ist, dass die Erfolgsquote vor allem dort zurückging, wo aufgrund der Verkürzung der Ausbildungsdauer gleichzeitig nach neuem und altem System geprüft wurde (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 135).

Eine Zusatzerhebung zeigt auf, inwiefern das Geschlecht der Schüler/-innen eine Rolle spielt beim Nicht-Bestehen der Matura. 2003 beträgt sie bei den Maturandinnen 2.6% und bei den Maturanden 4.4%. Auch beim Anteil derjenigen, die die Matur nur knapp bestehen, ist der Anteil der Frauen tiefer (2,4%) als bei den Maturanden (4,1%). Da nicht bekannt ist, ob im früheren Maturitätssystem der Unterschied zwischen den Geschlechtern ähnlich aussah, können die Unterschiede nicht auf die Einführung des neuen Systems zurückgeführt werden (Schlussbericht, EVAMAR Phase 1, S. 135).

d) Überfachliche Kompetenzen

Katharine Maag Merki hat auch für die EVAMAR Studie die Fächer übergreifenden Kompetenzen der schweizerischen Mittelschüler/-innen erhoben. Eine ausführlichere Einführung zum Begriff der überfachlichen Kompetenzen findet sich weiter vorne (siehe Kap. 1.1.2.)

Die in der EVAMAR Studie verwendeten Fächer übergreifenden Kompetenzen definiert Maag Merki wie folgt:

- Fächer übergreifende Kompetenzen entsprechend dem Potential der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers, komplexe Anforderungen, die sich Fächer übergreifend ergeben, erfolgreich zu bewältigen.
- Der Zusammenhang zwischen dem Erwerb von überfachlichen Kompetenzen und dem Bewältigen einer Aufgabe in einer konkreten Situation ist ein probabilistischer und nicht ein deterministischer. Das heisst, dass Fächer übergreifende Kompetenzen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Aufgaben erfolgreich gelöst werden können.
- Fächer übergreifende Kompetenzen umschliessen neben Fähigkeiten explizit auch Einstellungen, Bereitschaften, Motivationen oder Wertvorstellungen.

Maag Merki nennt sechs Gründe dafür, dass heute nicht nur fachspezifische, sondern auch Fächer übergreifende Kompetenzen für schulische Bildung wichtig werden:

1. Gesellschaftlicher Wandel: Globalisierungstendenzen, die Entwicklung zur Wissensgesellschaft, der technologische Wandel und der Wandel in der Arbeitsorganisation haben wesentlich zum Aufschwung der Fächer übergreifenden Kompetenzen geführt.
2. Ökonomische Argumentationen: Fächer übergreifende Kompetenzen werden als von vitalem ökonomischem Interesse angesehen, dies vor allem im Hinblick auf „die maximale Ausschöpfung des Humankapitals.“ (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S. 209).
3. Lern- und Handlungstheoretische Argumentationen: Die Devise, „was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, trifft in der heutigen Zeit nur noch sehr beschränkt zu, da neuere Theorien zeigen, dass sich Lernen nicht mehr länger auf die Phase des Erwachsenwerdens bis 20 beschränkt, sondern auch in Beruf und Alltag der Erwachsenen eine zunehmend wichtige Rolle spielt. Aufgabe der Schule ist es also, dass Schüler/-innen sich aneignen können, wie sie sich Wissen selbständig aneignen können, da es nicht möglich ist, alles in der Schulzeit zu lernen, was später für den Berufsalltag relevant ist.
4. Theoretische Modelle, wie bspw. Das Modell des selbstregulierten Lernens, welches betont, dass es einen kompensatorischen Zusammenhang gibt zwischen Fächer übergreifenden und fachlichen Kompetenzen.
5. Bildungstheoretische Argumentationen: Wird Bildung, im Widerspruch zu Punkt 2, nicht nur funktionalistisch, als Zubringer der Wirtschaft verstanden, sondern steht auch die Menschwerdung und die zweckfreie Entfaltung der geistig-seelischen Anlagen im Zentrum, so hat die Schule auch den Auftrag, die Schüler/-innen zu stärken.
6. Internationale Entwicklungen wie die OECD- Studien oder PISA weisen ebenfalls auf die Wichtigkeit von Fächer übergreifenden Kompetenzen hin (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S.210).

Maag Merki hat aus der Verordnung des Bundesrates /Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR 95) und dem Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (1994) wichtige Kompetenzfelder zusammengetragen, bei welchen der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen:

Tabelle 3.29: Übersicht über fächerübergreifende Bildungsziele und Kompetenzen im MAR und im Rahmenlehrplan (RLP)

Bildungsziele (MAR, Art. 5)	Kompetenzfelder (RLP)	Grundkompetenzen (RLP)
<ul style="list-style-type: none"> • Maturandinnen und Maturanden sind fähig, ... <i>in Gruppen zu arbeiten</i>. • <i>Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber ... den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.</i> • ... und lernen, <i>Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.</i> • <i>Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen ... Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene.</i> 	Soziales, ethisches und politisches Kompetenzfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Sich in einer Gemeinschaft integrieren • Mündig werden
<ul style="list-style-type: none"> • Maturandinnen und Maturanden sind fähig, ... <i>ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten.</i> • <i>Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern.</i> • Maturandinnen und Maturanden sind fähig, ... <i>ihre Vorstellungskraft ... zu entfalten.</i> • Die Schulen fördern ... <i>die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen.</i> • <i>Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer ... kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene.</i> 	Kommunikatives, kulturelles und ästhetisches Kompetenzfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunizieren • Am kulturellen Leben teilnehmen • Andere Kulturen kennenlernen
<ul style="list-style-type: none"> • Maturandinnen und Maturanden sind fähig, <i>sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen</i> 	Kompetenzfeld der Informations-, der Lern- und der Arbeitstechniken sowie des Technikverständnisses	<ul style="list-style-type: none"> • Sich informieren lernen • Die Informations- und Kommunikationstechniken benutzen • Nutzen und Risiken der neuen Technologie verstehen
<ul style="list-style-type: none"> • Maturandinnen und Maturanden sind fähig, ... <i>allein ... zu arbeiten</i> • <i>Sie haben somit Einsicht in die Methoden wissenschaftlicher Arbeit.</i> • Ziel der Maturitätsschulen ist es, <i>Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit ... zu fördern.</i> • Maturandinnen und Maturanden sind fähig, ... <i>ihre Neugier ... zu entfalten.</i> • ... <i>die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern.</i> • Die Schulen fördern ... <i>die Intelligenz.</i> • <i>Sie sind sich nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken.</i> 	Kompetenzfeld der intellektuellen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen strukturieren und anwenden • Sich dokumentieren und sich weitere Kenntnisse selbst aneignen • Eigene Kenntnisse gebrauchen und anwenden
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sie sind bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst ... wahrzunehmen.</i> • Die Schulen fördern ... <i>die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.</i> • Die Schulen fördern ... <i>die Willenskraft.</i> 	Kompetenzfeld der eigenen Person, der Gesundheit und des Körpers	<ul style="list-style-type: none"> • Eine ausgeglichene persönliche Entwicklung fördern • Die Gesundheit schätzen und fördern • Sich im Körper wohlfühlen

Tabelle 54: Übersicht über fächerübergreifende Bildungsziele und Kompetenzen im MAR und im Rahmenlehrplan (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S.211)

Wichtig für die Bewältigung von auffälligem Verhalten von Gymnasiasten/-innen ist im kommunikativen, kulturellen und ästhetischem Kompetenzfeld die Fähigkeit der Schüler/-innen, sich „klar, treffend und einfühlsam zu äussern“ (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S.211) sowie im Kompetenzfeld der eigenen Person, der Gesundheit und des Körpers die Bildungsziele: „Sie sind bereit Verantwortung gegenüber sich selbst“ wahrzunehmen. Die Schulen fördern die physischen Fähigkeiten ihrer Schüler/-innen, die Schulen fördern die Willenskraft“ (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S.211). Maag Merki hält fest, dass diese Bildungsziele auf einem hohen Abstraktionsniveau formuliert sind und eine hohe Komplexität aufweisen. Wenn sie im Rahmen der gymnasialen Bildung überhaupt eine Umsetzung finden

sollen, dass müssen sie in fachspezifische Kompetenzen unterteilt werden. Dabei spielt die Einstellung der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle. Inwieweit sind sie motiviert und überzeugt, Fächerübergreifende Kompetenzen bei den Schüler/-innen in der Schule überhaupt fördern zu können? Aus diesem Grund hat Maag Merki die Einstellungen der Lehrpersonen zu vier verschiedenen Themenbereiche erfragt:

- a) Generelle Einstellungen zu Fächer übergreifenden Kompetenzen
- b) Kontrollüberzeugungen hinsichtlich der Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen im Unterricht
- c) Beurteilung möglicher Wirkungen bei den Lehrpersonen aufgrund der Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen im Unterricht.
- d) Beurteilung möglicher Wirkungen bei den Schüler/-innen aufgrund der Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen im Unterricht (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S.212).

Insgesamt beurteilt Maag Merki die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Fächer übergreifenden Kompetenzen positiv bis sehr positiv:

Tabelle 3.30: Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber fächerübergreifenden Kompetenzen

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
In meinem Unterricht sind nur die fachlichen Kompetenzen wichtig.	28.2%	50.5%	17.6%	3.7%
Mein Unterrichtsfach ist für die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen wenig geeignet.	46.3%	38.8%	11.7%	3.1%
Als Lehrkraft bin ich zur Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen motiviert.	3.1%	18.9%	59.2%	18.8%
Die Schulleitung misst der Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern eine hohe Bedeutung bei.	6.8%	30.2%	51.8%	11.3%
Fächerübergreifende Kompetenzen sind etwas Neues, das es zu unterrichten gilt.	17.7%	32.6%	39.5%	10.2%
N gewichtet (Minimum):	1078			

Anmerkung: Angaben gewichtet.

Tabelle 55: Einstellung von Lehrpersonen gegenüber fächerübergreifenden Kompetenzen nach EVAMAR (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S.213)

- a) Generelle Einstellungen zu Fächer übergreifenden Kompetenzen

Vier Fünftel der Lehrpersonen sind motiviert Fächer übergreifende Kompetenzen in ihrem Unterricht zu fördern und glauben, dass in ihrem Unterricht nicht nur die fachlichen Kompetenzen wichtig seien. Dabei gibt es einen geschlechtsspezifischen Aspekt: Männliche Lehrpersonen sind eher als die weiblichen der Ansicht, dass im Unterricht nur fachliche Kompetenzen gefördert werden können. Einen Unterschied gibt es auch zwischen der Bedeutungszuschreibung zwischen den Lehrkräften und den Schulleitungen. Für letztere hat die Vermittlung und Förderung von fächerspezifischen Kompetenzen im Unterricht eine weniger hohe Priorität als für die Lehrpersonen.

Fünfzehn Prozent der Lehrpersonen glauben, dass ihr Unterrichtsfach für die Entwicklung von Fächer übergreifenden Kompetenzen eher wenig oder überhaupt nicht geeignet ist. Am häufigsten trifft dies auf Lehrpersonen, die mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer und Lehrpersonen, die Sport unterrichten, zu. (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S. 212). Die Lehrpersonen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sind auch der Auffassung,

dass Schüler/-innen Fächer übergreifenden Kompetenzen selbst erwerben müssen. Mit dieser Auffassung und diesem Selbstbild lassen sie Jugendliche eher allein mit ihren Fragen und Problemen in den 5 oben genannten Kompetenzfeldern, welche sowohl im MAR 95 als auch im Rahmenlehrplan von 1994 definiert sind. Weiter sind die Lehrkräfte der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer weniger vom Ertrag der überfachlichen Kompetenzen überzeugt (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S. 215).

b) Kontrollüberzeugung der Lehrpersonen hinsichtlich der Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen

Die folgende Tabelle zeigt auf, dass vier Fünftel der Lehrpersonen (79%) teilweise oder ganz überzeugt sind, dass sie bei der Entwicklung dieser Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen und dass man diese Kompetenzen in verschiedenen Fächern bewusst üben muss (78%). Trotz der Rolle, die sich Lehrpersonen für die Förderung der Fächer übergreifenden Kompetenzen zusprechen, sagen drei Viertel der Lehrpersonen, dass sie für die Förderung dieser Kompetenzen eher oder überhaupt nicht genug Zeit haben.

Tabelle 3.31: Kontrollüberzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt ge- nau
Als Lehrkraft spiele ich eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von fächerübergreifenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.	2.6%	18.3%	62.6%	16.5%
Fächerübergreifende Kompetenzen müssen die Schülerinnen und Schüler selbst erwerben – niemand kann sie ihnen beibringen.	29.9	52%	15.5%	2.6%
Fächerübergreifende Kompetenzen erwerben die Schülerinnen und Schüler automatisch in verschiedenen Fächern.	15.6%	47.2%	33.9%	3.3%
Fächerübergreifende Kompetenzen muss man in verschiedenen Fächern bewusst üben.	3.6%	18.1%	62.7%	15.6%
Fächerübergreifende Kompetenzen sollten sich die Schülerinnen und Schüler schon früher angeeignet haben.	13.3%	37.2%	43.2%	6.3%
Ich habe für die Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen nicht genug Zeit.	5.4	18%	45.8%	30.8%
N gewichtet (Minimum):	1094			

Anmerkung: Angaben gewichtet.

Tabelle 56: Kontrollüberzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S. 214)

c) Beurteilung möglicher Wirkungen bei den Schüler/-innen aufgrund der Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen im Unterricht

Drei Viertel der in der EVAMAR Studie befragten Lehrpersonen geben an, dass sie teilweise oder ganz der Meinung sind, dass die Förderung von Fächer spezifischen Kompetenzen der Schüler/-innen es diesen ermöglicht, ihre persönliche Entwicklung zu vervollkommen und auf ein späteres Studium und das Berufsleben besser vorbereitet zu sein. Geringer wird der Ertrag für die Schüler/-innen im gegenwärtigen Schulalltag gesehen. 67% der Lehrpersonen sind der Ansicht, dass durch die Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen die Schüler/-innen effizienter in den verschiedenen Fächern arbeiten würden und sich mehr für die Fächer interessierten. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es in allen Fällen, wobei die weiblichen Lehrpersonen vom Ertrag der Förderung Fächer übergreifender Kompetenzen etwas stärker überzeugt sind als die männlichen (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S. 214).

Tabelle 3.32: Beurteilung möglicher Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern aufgrund der Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen im Unterricht

Das Fördern von fächerübergreifenden Kompetenzen im Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, ...	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
ihre persönliche Entwicklung zu vervollkommen.	3.6%	17.2%	62.2%	17.1%
besser auf ein späteres Studium vorbereitet zu sein.	3.3%	22.6%	56.1%	18%
besser auf das Berufsleben vorbereitet zu sein.	4%	20.9%	56.4%	18.7%
effizienter in verschiedenen Fächern zu arbeiten.	4%	28.7%	51%	16.3%
sich mehr für die Fächer zu interessieren.	4.9%	26.7%	53.8%	14.6%
schrittweise die schulischen Leistungen zu verbessern.	7.3%	42.8%	42%	7.8%
N gewichtet (Minimum):	1094			

Anmerkung: Angaben gewichtet.

Tabelle 57: Beurteilung möglicher Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern aufgrund der Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen nach EVAMAR(Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S. 215).

d) Beurteilung möglicher Wirkungen bei Lehrpersonen aufgrund der Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen im Unterricht.

88% der Lehrpersonen ist der Ansicht, dass die Förderung von Fächer übergreifenden Kompetenzen der Schüler/-innen im Unterricht ihnen eher oder voll und ganz ermöglicht, sich mit anderen Lehrpersonen vermehrt auszutauschen, 72% sind der Ansicht, dass es hilft, die eigene Rolle zu überdenken, 71% geben an, dass sie dadurch den eigenen Unterricht verbessern können, 55% sind der Ansicht, der persönliche Kontakt zu den Schüler/-innen werde gefördert und 53% glauben, dass sie mehr Kriterien zur Beurteilung der Schüler/-innen zur Verfügung haben.

Tabelle 3.33: Beurteilung möglicher Wirkungen bei den Lehrpersonen aufgrund der Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen im Unterricht

Das Fördern fächerübergreifender Kompetenzen im Unterricht ermöglicht den Lehrkräften, ...	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
die eigene Rolle zu überdenken.	6.7%	21.6%	58.4%	13.3%
den eigenen Unterricht zu verbessern.	5.4%	24.1%	57.7%	12.9%
sich mit den Kolleginnen und Kollegen vermehrt auszutauschen.	2.7%	9.3%	58.4%	29.6%
den persönlichen Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern zu fördern.	8.7%	36.3%	43.9%	11.1%
mehr Kriterien für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu haben.	10.4%	37.1%	43.4%	9.1%
N gewichtet (Minimum):	1096			

Anmerkung: Angaben gewichtet.

Tabelle 58: Beurteilung möglicher Wirkungen bei den Lehrpersonen aufgrund der Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen im Unterricht (Schlussbericht EVAMAR Phase 1, S.215)

Maag Merki hält fest, dass ihre Untersuchungen zum Ausdruck brachten, dass in der Lehrerschaft sehr gemischte Vorstellungen vorhanden sind in Bezug auf die Möglichkeiten der Entwicklung von Fächer übergreifenden Kompetenzen bei den Schüler/-innen. Sie zieht daraus folgendes Fazit:

„Informationen über Entwicklungsmöglichkeiten und Förderungsmöglichkeiten von Fächer übergreifenden Kompetenzen könnten zum Abbau allfälliger Unsicherheiten und zur realistischen Einschätzung der schulischen Möglichkeiten beitragen“.

Nicht nur die Förderung von überfachlichen Kompetenzen, sondern auch die Begleitung von auffälligen Schüler/-innen, müssen in den Lehrplan integriert sein. Bestimmte und bezahlte Zeitgefässe müssen dafür vorhanden sein, wenn Gymnasien die Professionalisierung der Begleitung auffälliger Schüler/-innen in Angriff nehmen wollen. Wenn es Ziel der Maturitätsausbildung ist, dass Maturandinnen und Maturanden im Rahmen des kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Kompetenzfeldes, sowie des Kompetenzfeldes der eigenen Person fähig sind, ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten und sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, müssen sich Lehrkräfte über Fähigkeiten, Ressourcen und Möglichkeiten im Klaren sein, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

2.3. Schlussfolgerungen und Zusammenfassung

Mental Health Promotion ist *ausserhalb* der Schweiz ein Thema für Forschung und Praxis. Wichtig ist es zu beachten, dass in der internationalen Forschung die Wichtigkeit der Position der Schule hinreichend bekannt ist. Dabei ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Schülern/Schülerinnen entscheidend. Ebenfalls ist zu berücksichtigen, dass Schulen eine Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen im Rahmen eines Projektes „Gesunde Schule“ umsetzen können. Erhalten Schulen dabei professionelle Unterstützung, wie beispielsweise garantiert durch das Kompetenzzentrum für School Mental Health in Maryland, können sie ihre Arbeit effizienter und einfacher verrichten. Internationale Perspektiven bestehen und müssen in weiterführender Forschung gezielter und systematischer aufgearbeitet werden, als dies im Rahmen dieser Arbeit geschehen kann.

Die Begleitung aufgrund persönlicher Schwierigkeiten auffälliger Schüler/-innen ist in der Schweizerischen Bildungsforschung weder empirisch noch theoretisch ausreichend belegt und bearbeitet. Die Forschungslücke sagt aber nichts darüber aus, ob und wie auffällige Schüler/-innen am Gymnasium *tatsächlich* begleitet werden. Die Wichtigkeit der Position der Schule im Netzwerk scheint aber unklar und die Zusammenarbeit mit den Schülern/Schülerinnen ist an keiner Stelle abschliessend definiert oder bearbeitet. Der Aufbau von Kompetenzzentren zur Unterstützung der Schulen wird nicht thematisiert und es bestehen wenige Weiterbildungsangebote.

Einzelne Schweizer Studien lassen gewisse Rückschlüsse auf das Thema zu. Diese sind in diesem Unterkapitel zusammengefasst. Die Schüler/-innen an Gymnasien setzen sich heutzutage beinahe zu gleichen Teilen aus Mädchen und Jungen zusammen. Neu gibt es wieder wie vor den Zeiten der Koedukation reine Mädchenklassen (insbesondere Klassen mit musischen oder sprachlichen Schwerpunktfächern). Dieser Konstellation ist bei der Begleitung auffälliger Jugendlicher besondere Beachtung zu schenken, da davon ausgegangen werden muss, dass die Genderkonstellation im Begleitprozess auffälliger Schüler/-innen zu wenig Beachtung findet.

Aus der Studie von *Forneck und Schriever* (2000) zur individualisierten Profession lassen sich einige Schlussfolgerungen ziehen, die an dieser Stelle zusammengefasst werden. Forneck und Schriever beschreiben ausführlich die Eigenart des pädagogischen Handlungsfeldes, welche in den letzten Jahren einem Wandel unterstand und mit einer radikalen Pluralisierung und Individualisierung einhergehen. Die Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen sind von einer gesellschaftlichen und kulturellen Dynamik geprägt, die von der Lehrperson ein klares Rollenverständnis erfordert. Unter diesen Bedingungen ist es umso wichtiger, dass Schulen und Lehrkräfte ihr Engagement im Begleitprozess auffälliger Schüler/-innen thematisieren, diskutieren und sich darauf einigen, wie weit die Begleitung durch die Schule gehen kann und was sie nicht leisten will oder nicht zu leisten vermag. Damit einher geht eine Einbindung der einzelnen Lehrperson in einen Schulentwicklungsprozess, welcher verhindert, dass ein übermässiges persönliches Engagement in Begleitprozessen zu Burnout führt und ebenso verhindert, dass Lehrkräfte dem Berufsauftrag nachkommen. Damit ist der Entstandardisierung des beruflichen Handlungsfeldes angemessen Rechnung zu tragen und mit den damit verbundenen Unsicherheiten ist kreativ und aktiv umzugehen.

Der objektiven und subjektiv wahrgenommenen Belastung der Lehrpersonen in Begleitprozessen auffälliger Schüler/-innen ist besondere Beachtung in der Lehrpersonenaus- und Weiterbildung zu schenken. Lehrkräfte müssen in Beratungsaufgaben und in der Triage

besser geschult und unterstützt werden. Damit einher geht auch ein souveräner und realistischer Umgang mit dem Stoffdruck, dem Lehrplan und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit auf Seiten der Lehrkräfte. Weiterführende Forschung sollte der Frage nachgehen, warum mehr als zwei Drittel der Gymnasiallehrkräfte der Meinung sind, dass die Unterrichtszeit für den zu bearbeitenden Stoff zu knapp bemessen ist.

Insbesondere der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte ist damit Rechnung zu tragen. Professionelle Begleitung auffälliger Schüler/-innen sollte und darf nicht zu Depersonalisierung durch die Lehrkräfte und Leistungsverlust derselben führen, sondern sollte im Gegenteil der Lehrkraft helfen, sich durch ein klares schulisches Berufsverständnis, welches von Schulleitung und Kollegium gemeinsam entwickelt, reflektiert und getragen wird, in Begleitprozesse einzubringen und sich auch wieder mit gutem Gewissen davon abzugrenzen. Die Widersprüchlichkeit, Komplexität und Unübersichtlichkeit des pädagogischen Handlungsfeldes ist besser und eingehender zu benennen, damit Lehrkräfte durch eine systematische und individuelle Reflexion besser mit den eigenen Ressourcen umgehen können.

Die Evaluation der Mittelschulen (2003) im Kanton Zürich, welche von Katharina Maag Merki durchgeführt wurde, zeigt, wie wichtig das Erlernen von überfachlichen Kompetenzen bei Schülern/Schülerinnen ist. Dazu gehören neben den von Maag Merki definierten Handlungsfeldern auch Aspekte, die im Begleitprozess mit auffälligen Schülern/Schülerinnen zu erlernen sind. An erster Stelle stehen die überfachlichen Kompetenzen der auffälligen Schüler/-innen selbst, denn im Rahmen der personalen Kompetenzen müssen sie lernen, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und mit schlechten Erfahrungen gut umzugehen. Im Rahmen der interpersonalen Kompetenzen müssen sie erlernen, Gespräche zu führen, die über fachliche und sachliche Inhalte hinausgehen. Die Lehrkraft muss wissen, wie sie auffällige Schüler/-innen diesbezüglich unterstützen und begleiten kann. An zweiter Stelle stehen die überfachlichen Kompetenzen der Klasse, in welcher eine/mehrere auffällige Schüler/-innen sind. Schüler/-innen müssen damit umgehen können, dass es in der eigenen Klasse Kollegen/Kolleginnen gibt, die einen Suizidversuch hinter sich haben, selbstverletzendes Verhalten ausüben, magersüchtig sind oder extensiv legale und/oder illegale Drogen konsumieren. Die damit verbunden Gefühle gehören zum schulischen Alltag und können das Lernklima massgeblich beeinflussen. Lehrkräfte benötigen Kompetenzen, wie sie solche Alltagssituationen wahrnehmen und bearbeiten können.

Im Rahmen der Begleitprozesse muss auch thematisiert werden, welche Rolle der objektive und subjektiv wahrgenommene Leistungsdruck der Schüler/-innen, sowie das subjektive und objektive Leistungsniveau spielen. Im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse muss der Leistungsanspruch des Gymnasiums und der Umgang mit Leistung immer wieder thematisiert werden. Für die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen, sei es bei einer Überleistung durch magersüchtige Schüler/-innen oder sei es durch Leistungsabfall (bsw. bei Drogenkonsum), ist der schulische Umgang mit Leistung und die Wahrnehmung der Schüler/-innen über Leistungsaspekte entscheidend.

Die SMASH Studie (2002) hat die Gesundheit der Schweizer Mittelschüler/-innen umfassend und eingehend untersucht. Sie liefert entscheidende Daten für eine Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen. Freunde und Freundinnen sind für Schüler/-innen eine wichtige Resource, wenn Probleme auftreten, jedoch gibt es immer Jugendliche, die niemanden haben, dem sie sich anvertrauen können. Besondere Beachtung finden sollte der Umgang mit Stress und Depressivität, wobei zu beachten ist, dass Mädchen ihre Gesundheitsbedürfnisse besser ausdrücken können als Jungen. An Schulen thematisiert

werden sollte auch das Essverhalten und auffälligen Schülern/Schülerinnen mit Essstörungen ist besondere Beachtung zu schenken, insbesondere da ein gestörtes Essverhalten oft der Umwelt verborgen bleibt, jedoch zum Tod einer Schülerin führen kann.

Im Rahmen eines Gesamtprojektes Gesunde Schulen ist auch dem Tabakkonsum und dem Alkoholkonsum gebührend Rechnung zu tragen, denn Schule sollte ein stimulierendes Umfeld bieten, welches mithilft, den Drogenkonsum der Schüler/-innen einzudämmen oder zu verhindern. Damit einher geht auch das Thematisieren von Jugendsuizid und selbstverletzendem Verhalten. Die SMASH Studie (2002) zeigt auf, dass 3.7 % der Mädchen an Schulen und 1.7 % der Jungen angeben, in ihrem Leben bereits einmal einen Suizidversuch unternommen zu haben. Diesen Zahlen ist gebührend Beachtung zu schenken und schulische Konzepte für den Umgang mit auffälligen Schüler/-innen müssen entwickelt und umgesetzt werden.

Aufgrund der Zahlen des Bundesamtes für Statistik (Gaillard & Babel 2004) ist festzuhalten, dass Schüler/-innen, welche aufgrund der Arbeitsmarktsituation keine Lehrstelle finden, eher *nicht* ans Gymnasium übertreten, sondern eine andere Lösung suchen. Dies ist insofern relevant, als dass davon ausgegangen werden könnte, dass die Gymnasiasten/Gymnasiastinnen, welche sich für diesen Bildungsgang entschieden haben, diesen auch bewältigen könnten. Umso wichtiger scheint es daher, dass Lehrkräfte mithelfen, die Allokations- und Selektionsfunktionen der Schule so wahrzunehmen, dass keine Selektion auffälliger Schüler/-innen aufgrund schlecht bewältigter Schwierigkeiten und Probleme stattfindet.

Die EVAMAR Studie (2004) widmet sich nur am Rande im Rahmen der von Frau Maag Merki untersuchten überfachlichen Kompetenzen meinem Thema. Wenig untersucht bleibt das im Rahmenlehrplan beschriebene Kompetenzfeld der eigenen Person, der Gesundheit und des Körpers, welches für die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen eine entscheidende Rolle spielt. Dieses soll die Bildungsziele nach MAR (Art. 5) konkretisieren. Insbesondere genannt wird im MAR die Förderung der Verantwortung der Schüler/-innen gegenüber sich selbst, die Förderung der Willenskraft, welche die Grundkompetenzen abdecken soll, die die folgenden sind: eine ausgeglichene persönliche Entwicklung fördern, die Gesundheit schätzen und fördern und sich im Körper wohlfühlen. Eine realistische Einschätzung der schulischen Möglichkeiten und der damit verbundenen Massnahmen wird aber im Rahmen der EVAMAR Untersuchung kaum diskutiert und untersucht.

Es lässt sich anhand der ausgewählten Schweizer Studien zeigen, dass in Bezug auf die Begleitung von auffälligen Schülerinnen und Schülern in der Schweiz ein kontinuierlicher Handlungsbedarf besteht. Dieser lässt sich auf folgenden Ebenen verteilen:

- Die politischen Entscheidungsträger/-innen
- Die Lehrer- (Aus- und Weiterbildung inkl. Weiterbildung von Schulleitungen)
- Die Schulleitung und die Schule als Institution
- Die einzelne Lehrkraft

Dieser Handlungsbedarf darf nicht unterschätzt werden und muss von den zuständigen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern sorgfältig und ständig angegangen werden. Diese Arbeit liefert dazu mögliche Perspektiven und Anregungen. Das Thema kann nicht anhand einfacher Rezepte⁷² bearbeitet werden, insbesondere wenn es sich um Rezepte handelt, die nicht kongruent sind mit der Biographie der jeweiligen Lehrkraft und ihren

⁷² Dazu gehören Publikationen, wie der im Zusammenhang mit der Suizidalität erwähnte Leitfaden zur Krisenintervention (Blöchliger, EDK, ohne Jahreszahl).

eigenen Strategien, mit auffälligen Schülerinnen und Schülern umzugehen. Checklisten stellen zwar nützliches explizites Wissen für Schulleitungen und Lehrkräfte zusammen, werden aber der Komplexität und Schwierigkeit des Begleitungsprozesses von auffälligen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht. Zur Verfügung stehendes explizites Wissen reicht nicht aus. Lehrkräfte und Schulen müssen vor allem implizites Wissen zur Verfügung haben, welches für *sie* und die jeweilige Situation *relevant* ist. Dieses müssen sich die zuständigen Personen in aufwändigen Lernprozessen selbst aneignen.

Darum ist es auch wichtig, dass aufgrund dieser Dissertation ein Umsetzungsprozess in Gang kommt. Gewisse Wege und Schwierigkeiten können aufgezeigt werden, begangen und bearbeitet werden müssen. Sie jedoch von allen am Prozess beteiligten Personen selbst. Dahinter stehen *aufwändige Lernprozesse*, die sich nicht einfach dadurch bewältigen lassen, dass jemand „einem sagt, was man in einer bestimmten Situation tun muss“ (Wunsch einer Kollegin nach Weiterbildung bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen in einem informellen Gespräch.) Die Motivation, diese Lernprozesse auf sich zu nehmen, ist bei allen am System Beteiligten eher gering und kann nur durch die am System beteiligten Personen selbst erzeugt werden. Dazu eignet sich möglicherweise die Schaffung einer möglichst grossen Differenz und Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild der Lehrkraft.

Man könnte nun argumentieren, dass die ungenügende Bearbeitung des Themas durch die Bildungsforschung darum erfolgt, weil die Begleitung von auffälligen Schülerinnen und Schülern am Gymnasium *kein Thema* ist. Dass dies nicht der Fall ist, soll das nächste Kapitel (Kapitel 3) zeigen. Am Beispiel von 18 konkreten Fällen aus dem Schullalltag in 17 Gymnasien in 9 Deutschschweizer Kantonen werde ich einerseits eine Lücke in der Bildungsforschung ansatzweise schliessen und andererseits wiederum eine kritische Thesenbildung vornehmen. Ziel dabei ist es vor allem, exemplarisch die *Schwierigkeiten und die Stärken* der Lehrkraft und der Schulleitungen/Schulen bei der Begleitung von auffälligen Schülerinnen und Schülern zu thematisieren, zu analysieren und zu benennen. Auffällige Schüler/-innen gibt es, so meine These, an jedem Gymnasium in der Schweiz. Sie sind aufgrund des statistischen Zahlenmaterials zu *erwarten* und der Umgang mit ihnen ist zugunsten aller am Begleitprozess beteiligten Personengruppen zu professionalisieren.

3. Qualitativ-empirische Perspektiven: Die Ergebnisse aus 18 Leitfadeninterviews

Im dritten Kapitel diskutiere ich

- anhand von drei Fallbeispielen aus der eigenen Schulpraxis, wie darauf basierend die Leitthemen für den Leitfadenfragebogen entwickelt wurden (vgl. 3.1).
- anhand der methodischen Vorbemerkungen, wie die 18 Leitfadeninterviews aus 17 Deutschschweizer Gymnasien in 9 Kantonen erhoben wurden (vgl. 3.2).
- die 18 Leitfadeninterviews (vgl. 3.3.-3.5)
- eine Zusammenfügung der drei verschiedenen Sichtweisen (3.6)
- eine Typologie der Begleitprozesse (vgl. 3.7). Eine ausführliche Zusammenfassung der Resultate rundet Kapitel 3 ab (siehe 3.7.2)

3. 1. Fallbeispiele aus der eigenen Schulpraxis

Die Fragestellung und die Gliederung der Leitfadeninterviews ergab sich aus meiner Tätigkeit als Gymnasiallehrerin. Die Auswahl der durch die Leitfadeninterviews untersuchten Themenfelder wird ausführlich in Kapitel 3.1.4. diskutiert. Deshalb möchte ich vorerst 3 Fälle schildern, die mich zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt haben. Anhand der drei Fälle will ich aufzeigen, mit welchen Fragen und Schwierigkeiten sich eine Lehrkraft auseinander setzen muss, wenn es in ihrer Klasse Jugendliche gibt, die auffällig sind. Die Auslotung des pädagogischen Handlungsfeldes aufgrund der drei eigenen Fallbeispiele diente dazu, den theoretischen Rahmen (siehe Kapitel 1) abzustecken, welcher es erlaubte, die Leitthemen für das Leitfadeninterview für die Befragung der Schüler/-innen, Lehrkräfte und Erziehungsberater/-innen zu entwickeln. Fallanalysen sind eine mögliche Form des wissenschaftlichen Arbeitens in der wissenschaftlichen Pädagogik (Vergleiche dazu: Fenkart & Krainz-Dürr 1996, S. 173- 201 oder Menschik et al. 1994), obwohl eine Kasuistik, wie sie in der Medizin oder Jurisprudenz selbstverständlich ist, bis jetzt noch keinen Eingang in die Lehrer/-innenausbildung gefunden hat (vgl. Messner & Reusser 2000).

Die 3 ersten Fälle sind aus meiner eigenen eingeschränkten Perspektive geschildert und erlebt. Ich habe versucht, mein eigenes Verhalten und Erleben aufzuzeigen und zu rekonstruieren sowie daraus Fragen abzuleiten zur Rolle der Lehrkraft im Umgang mit Jugendlichen, die *auffällig* sind. Die Fälle schildere ich anhand von Einträgen aus einem persönlichen Projektjournal. Fragen, nach denen sich mein persönliches Projektjournal richtet, sind unter anderem in Anlehnung an Moser: Was geschah aus meiner Sicht heute? Mit welchen Problemen wurde ich konfrontiert? Wie fühlte ich mich dabei? (Moser 1998, S. 36) Was kann ich aus dieser Reflexion lernen?

3.1.1. Der Fall von Matthias S., 16 Jahre: Suizid der Mutter, 2002-2005

Nach meinem ersten Schwangerschaftsurlaub kam ich im Februar 2002 zurück an die Schule. Ich übernahm von meiner Stellvertreterin eine neue Klasse, die ich noch nicht kannte. Jedoch war ich, wie alle Lehrkräfte dieser Klasse, darüber informiert worden, dass die Mutter von Matthias S. in den Weihnachtsferien verstorben war. Dies war bereits das zweite Mal, dass ein Elternteil eines Schülers starb, und ich wollte auch Matthias S. kondolieren. Er erschien mir aber ein sehr schüchterner, verschlossener Schüler zu sein, und ich wollte ihn nicht brüskieren. So liess ich etwas Zeit verstreichen und versuchte ihn im Unterricht aktiv einzubeziehen und den Blickkontakt öfters zu halten. Kurz vor den Frühlingsferien bat ich ihn dann, nach der Stunde kurz zu warten und ich sagte ihm, dass ich ihn schon lange auf den Tod seiner Mutter ansprechen wollte. Es „tue mir sehr leid, dass sie gestorben sei“ und ob er schon wieder etwas „Boden unter den Füßen gefasst“ hätte. Er antwortete recht einsilbig, und ich fragte dann, an was sie denn gestorben sei. Sie hätte „sich eben umgebracht“ sagte er dann.

Ich war wirklich bestürzt und nicht wirklich vorbereitet auf die Antwort. Ich fragte ihn, ob er denn nun mit jemandem über das Geschehene sprechen könnte. Er meinte, er könnte mit „einer Tante noch ab und zu gut reden“, und mit dem Vater rede er nun auch wieder „vermehrt“. Ich sagte ihm darauf, dass ihm sicher sein Klassenlehrer gesagt hätte, dass es ja bei uns an der Schule die Sprechstunde Kirchenfeld gebe und er sich da ja melden könnte. Darauf erwiderte er, dass sein Klassenlehrer nicht mit ihm über den Suizid seiner Mutter gesprochen hätte. Er hätte ihm zwar einen Brief geschickt, aber der Klassenlehrer hätte mit dem Vater vereinbart, dass an der Schule nicht „darüber“ gesprochen würde, weil „das Leben ja weitergehe“. Darauf sprudelte Matthias S. nur so los und begann mir ausführlich zu erzählen, wie das alles aus heiterem Himmel gekommen sei und er nie vermutet hätte, dass sich seine Mutter umbringen würde. „Nein“, in der Klasse wisse niemand davon, nur ein einziger guter Kollege hätte davon erfahren, „aber der ginge nicht hier zur Schule“.

Matthias S. hätte noch mehr erzählt, aber er musste in die nächste Lektion, und ich war nach dem Gespräch ziemlich aufgewühlt und froh, dass das Klingeln uns unterbrach. Ich brauchte Zeit zum Nachdenken. Ich wusste nicht, worüber ich nun mehr empört war, darüber, dass der Vater mit dem Klassenlehrer die Abmachung getroffen hatte, über all das zu schweigen oder darüber, dass ich nun plötzlich mitten drin hing. Ich rief zuerst einmal selbst bei der Sprechstunde Kirchenfeld an und liess mich beraten. Mir wurde geraten für den Schüler, falls er einverstanden sei, einen Termin zu vereinbaren und diesen auch gleich zu begleiten zur ersten Sitzung, damit die Hemmschwelle nicht so gross sei. Ich rief auch den Klassenlehrer der betreffenden Klasse an und sagte ihm, er solle doch Matthias S. auch noch einmal dazu ermutigen, sich bei der Sprechstunde Kirchenfeld zu melden und professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Der Klassenlehrer fragte mich darauf, ob ich den Eindruck hätte, dass er seinen Job als Klassenlehrer nicht gut machen würde, ich kritisiere ihn ja indirekt. Eigentlich wäre es ja seine Aufgabe gewesen, sich mit dem Schüler zu beraten. Damit war ich einverstanden und fragte ihn, warum er dann dies nicht gemacht hätte. Die Antwort war, weil ihm einerseits das Thema selbst sehr nahe ginge und andererseits er mit dem Vater von Matthias S. Stillschweigen vereinbart hatte. Ich war zu diesem Zeitpunkt auch noch Prorektorin, und es war schwierig, dem Klassenlehrer zu verstehen zu geben, dass es sich bei meinem Anruf nicht um einen Kontrollanruf handelte, sondern dass es mir darum ging, diesem Schüler eine Chance zu geben, sich mit dem Suizid seiner Mutter auseinander zu setzen. Es brauchte ein Stück Überzeugungsarbeit, dem Klassenlehrer meine Meinung aufzuzeigen, dass wir als Lehrkräfte die Schüler/-innen ein Stück auf ihrem Weg begleiten sollten. Wir können zwar nicht als ihre Therapeuten fungieren, müssen sie aber auf das Angebot von solchen hinweisen und Schüler/-innen helfen, Hemmschwellen zu überwinden, da auch heute noch das Suchen von professioneller, therapeutischer Hilfe stark stigmatisiert ist und gerade Jugendliche nicht von sich denken wollen, „verrückt zu sein“. Das Übernehmen dieser Brückenfunktion gehöre meiner Meinung nach zu einer der zentralen Aufgaben beim Unterricht erteilen. Der Klassenlehrer stimmte mir zu, und hat in der Folge Matthias S. auch noch einmal nahe gelegt, sich bei der Sprechstunde Kirchenfeld zu melden.

Ich habe noch zweimal mit Matthias S. jeweils nach der Lektion Gespräche geführt über das Erlebte und hielt ihn dazu an, sich doch wirklich bei der Beratungsstelle zu melden. Ich anerkannte ihm auch, für ihn den Termin zu vereinbaren, er lehnte ab und sagte, dass er würde sich selbst melden. Daraufhin vergingen 2 Wochen, und als ich nachfragte, hatte er sich noch immer nicht angemeldet. Matthias S. wünschte dann schliesslich doch, dass ich für ihn einen Termin vereinbaren und ihn begleiten würde. Dies tat ich auch, und so begleitete ich Matthias S. mit gemischten Gefühlen zu seiner ersten Sitzung. Er erzählte in groben Zügen, wie es zum Suizid seiner Mutter gekommen ist und wie er sich nun fühlte. Das Gespräch war sehr persönlich, aber als der Therapeut ihn schliesslich fragte, wie es jetzt für ihn gewesen sei, dass

auch ich als Lehrkraft dabei war, meinte Matthias S., dass das schon o.k. so gewesen sei. Er sei froh, dass es nun jemand von der Schule wisse.

Ich habe Matthias S. seitdem in Abständen von ca 5 Monaten wieder darauf angesprochen, wie es ihm geht. Er sagte jeweils gut oder erzählte mir einmal, dass es ihn sehr beschäftige, dass ein Kollege aus dem Kampfsporttraining, das er besuche, versucht habe sich das Leben zu nehmen. In der gleichen Klasse kam es zwei Jahre, nachdem sich Matthias S.'s Mutter umgebracht hatte, zu einem ähnlichen Vorfall. Der Bruder einer Klassenkameradin hat sich das Leben genommen. Dies wurde aber allen Lehrkräften mitgeteilt, und die Klasse wusste auch davon. Ich habe nach diesem Vorfall nicht mit Matthias S. gesprochen, weil ich den Eindruck hatte, dass es ihm relativ gut ging, und ich denke, dass das Vertrauen zwischen uns so weit aufgebaut ist, dass er mich von sich aus ansprechen würde, wenn er das Gespräch suchen möchte.

Im Dezember 2004, als sich der Todestag der Mutter wieder jährte, hatte Matthias eine schwere Schulkrise. Er war inzwischen in der Prima, und ihm stand die Vmatur für das 5. Prüfungsfach und die Matur im Sommer 2005 bevor. Er erwog ernsthaft den Austritt aus dem Gymnasium und Übertritt an eine Berufsmaturschule. Nach längeren Gesprächen mit dem Schulleiter, dem Klassenlehrer und mir hat Matthias sich schliesslich dazu überwunden, das Gymnasium doch noch bis zum Abschluss zu besuchen. In einem E-mail an mich schrieb er damals: „Ich weiss gar nicht, was mit mir los war....“ Die Noten im Zwischenbericht zeigten jedoch eine ungenügende Leistung. Ich riet Matthias, dass es doch nun an der Zeit sei, die Lehrerschaft über den Suizid seiner Mutter zu informieren. Er habe doch von zu Hause her nicht die gleiche Unterstützung, wie andere sie haben. Darauf sagte er: Ja, seine Mutter hätte ihn im Franz und Englisch immer Wörter abgefragt, dies tue nun niemand mehr für ihn. Ich sagte daraufhin, dass es doch auch die moralische Unterstützung sei, die ihm fehle. „Jemand, der an Sie glaubt.“ Matthias war dennoch nicht bereit, der Schulleitung grünes Licht zu erteilen, die Lehrerschaft zu informieren. In einem Gespräch mit einem Kollegen ist mir dann aber herausgerutscht, dass Matthias Mutter Suizid begangen hat. Dieser Kollege hat dann grosse Empathie gezeigt und nachgefragt. Als ich einige Tage später Matthias nach seinem Notenbild fragte, meinte er, dass er in dem Fach, das der vorher genannte Kollege unterrichtet, eigentlich eine 3.5 gehabt hätte, nun hätte er da eine 4.

Da Matthias bei mir die Vmatur im Januar 05 ablegte, habe ich keinen grossen Kontakt mehr mit ihm gehabt bis zur Matur. Im Sommer 05 hat er die Maturprüfungen nicht bestanden, unter anderem wegen sehr schlechten Leistungen in einem naturwissenschaftlichen Fach. In einem persönlichen Gespräch mit der betreffenden Lehrkraft, habe ich nachgefragt, ob er denn über die persönliche Situation von Matthias informiert sei. Dieser sagte, er wisse von nichts. Ich habe kurz vor den Sommerferien noch einmal wegen Matthias das Gespräch mit dem Schulleiter gesucht und ihm gesagt, dass ich es für wichtig halte, das Lehrerteam der neuen Klasse über den Suizid der Mutter zu informieren, auch wenn der Vater von Matthias dies nicht wünsche. Der Schulleiter meinte, nicht das Einverständnis des Vaters zähle, sondern das des Schülers. Falls er repetieren wolle, dann würde er sicher noch einmal das Gespräch mit Matthias suchen. Matthias hat sich entschieden, nicht an die Schule zurückzukehren. Er beginnt nach einem Zwischenjahr im Sommer 06 eine Lehre.

3.1.2. Der Fall von Katja K., 16 Jahre : Autoaggression-Ritzen, 2003-2005

Katja K. ist eine aufgestellte, lebendige junge Frau, die durch ihren Humor, ihre Schlagfertigkeit und ihre klugen Antworten auffällt. Ich mochte sie und habe oft mit ihr oder ihren Freundinnen in den Stunden gescherzt. Während einer Lektion sah ich, wie sie am

Oberarm 5 Schnitte parallel eingeritzt hatte. Da ich längere Zeit in Afrika (Zimbabwe) gelebt habe, fragte ich sie, ob sie das von einem Initiationsritus hätte. Die Frage kam so spontan, dass ich mir im gleichen Moment auf die Zunge biss, weil ich merkte, dass dies wohl ganz sicher der falsche Zugang war, zumal sie auch das Wort auf Englisch (Initiation rites) nicht verstand. Sie reagierte dementsprechend abweisend. Ich zog mich zurück und wusste nicht, ob ich sie nach der Stunde deswegen noch zu mir rufen sollte. Da sie aber nach dem Klingeln sehr schnell verschwand, hatte ich keine Möglichkeit mehr, mit ihr zu sprechen und überlegte mir in der Pause, ob ich das Gespräch mit ihr noch suchen wollte.

Eine Freundin von Katja K. kam noch am gleichen Morgen in einer anderen Pause zu mir und wollte von mir wissen, was Katja K. auf meine Frage nach den Schnitten geantwortet hätte. Ich sagte ihr, dass sie nichts Konkretes gesagt hätte. Die Freundin war ziemlich aufgelöst und berichtete mir, dass sich Katja K. diese Schnitte selber zugefüge und überhaupt, dass sie so seltsam sei. Ich dürfte ihr ja nicht sagen, dass sie mir das gesagt hätte. Ich dürfte sie auch nicht darauf ansprechen, weil ich sonst nicht wisse, was ich damit auslösen werde....Ich versuchte, sie zu beruhigen und sagte zu ihr, dass es in *meiner* Kompetenz läge, mich noch einmal mit Katja K. über ihre Schnitte zu unterhalten und nicht in *ihrer*. Ich hätte dies mit grosser Wahrscheinlichkeit sowieso tun wollen, sie hätte mich nun aber darin bestärkt, das Gespräch wirklich noch einmal zu suchen. Ich würde dabei aber sicher ihren Namen nicht erwähnen und die Verantwortung allein tragen. In einer der folgenden Stunden bat ich Katja K. nach der Stunde zu mir und entschuldigte mich erst einmal dafür, dass ich sie so unpassend auf ihre Schnitte im Oberarm angesprochen hätte. Ich sagte ihr, dass ich dies in Zimbabwe gesehen hätte und dass es da diese Initiationsriten gäbe, die solche Spuren hinterlassen. Ich nähme aber nicht an, dass es sich bei ihr um so etwas handle und vermutete, sie hätte sich diese selbst zugefügt. Sie bejahte und wurde sehr still. Ich fragte sie, ob sie das öfters täte, sie sagte: „ja“. Sie würde dieses seit „etwa einem halben Jahr tun“. Sie brach daraufhin in Weinen aus. Es hätte sie noch nie jemand darauf angesprochen, und noch nie jemand hätte es gesehen, auch ihre Eltern nicht, einzig mit ihrem Bruder könne sie darüber reden. Ich fragte sie nicht danach, warum sie das tue, dies schien mir zu heikel. Ich versuchte auch, sie zu motivieren, sich bei der Sprechstunde Kirchenfeld zu melden. Ich anerkennend auch, für sie den Termin zu vereinbaren, sie fand dies aber nicht nötig, sondern wollte sich selbst melden. Nach mehrmaligem Nachfragen hatte sie sich aber noch immer nicht gemeldet und bat mich schliesslich, sie anzumelden und mitzukommen, sie schaffe das nicht. Ich begleitete sie dann bis vor die Türe, sie wollte nicht, dass ich zu der eigentlichen Sitzung mitkomme. Ein paar Tage später berichtete sie erobert, dass sie sich von der Therapeutin nicht ernst genommen gefühlt hätte, diese hätte einfach gesagt, sie solle mehr Sport treiben. Ich habe mit Katja K. nicht mehr weiter über ihre Autoaggression gesprochen und habe auch ihre Eltern nicht informiert, sie aber beauftragt, es ihnen zu sagen. Dies hat sie jedoch *nicht* getan, wie sie sagte. 6 Monate nach dem Vorfall habe ich Katja K. noch einmal darauf angesprochen. Sie antwortete, dass es ihr jetzt besser ginge. Sie verletze sich nicht mehr selbst.

Drei Monate später fällt mir Katja K. wieder auf. Sie wirkt vor dem Unterricht stark müde und bedrückt. Die erste der beiden Doppelstunden, die die Klasse bei mir Unterricht hat, nimmt sie am Unterricht teil. Zu Beginn der zweiten Lektion treffe ich sie auf dem Gang, und sie beklagt sich bei mir, dass es ihr schlecht sei. Ich biete ihr an, sich im Sanitätszimmer hinzulegen und sage ihr, dass sie doch zu Hause bleiben solle, wenn es ihr so schlecht geht. Sie antwortet mir, dass sie am Nachmittag eine Mathematikprobe schreiben müsse. Ich frage sie, ob sie Tabletten genommen habe, sie antwortet: ja, sie habe ein halbes Valium genommen. Das tue sie öfters. Ich frage sie, ob sie das von einem Arzt verschrieben bekommen hat und ob sie unter ärztlicher Aufsicht stehe. Sie verneint das. Ihre Mutter hätte ihr auch schon gesagt, sie müsse besser auf sich achten. Ich rate ihr, sich einem Arzt

anzuvertrauen, denn es sei nicht gut, schon in ihrem Alter Tabletten einzunehmen. Sie müsse mit einem Arzt abklären, ob nicht medizinisch etwas vorläge, und sonst müsse Sie meiner Ansicht nach lernen, mit Stress besser umzugehen und sich zu entspannen. Sie nickt bloss. Auf die Frage, ob ich etwas für sie tun kann, antwortet sie: „Nein, es ist schon gut so“. Ich lasse sie allein und gehe zurück in den Unterricht.

5 Tage später, als ich das Schulhaus verlasse, sehe ich Katja K. draussen vor dem Hintereingang stehen, rauchend und offensichtlich bedrückt. Ich beschliesse spontan, auf sie zuzugehen und sie anzusprechen. Ich frage sie, wie es ihr geht. Sie antwortet: „schlecht, alles ist mir zu viel“. Ich frage sie, ob sie jetzt Unterricht hat oder ob sie mit mir einen Kaffee trinken möchte. Sie sagt, dass sie jetzt Geografie hätte und nicht weiss, ob sie jetzt in die Stunde gehen soll oder nicht. Ich sage zu ihr, dass ich den Eindruck hätte, sie befände sich wieder in einer ziemlichen Krise, was sie bejaht. Ich frage sie, ob sie sich auch wieder schneide. Auch das bejaht sie. Daraufhin sagt sie mir, dass sie aber jetzt eine Psychologin gefunden habe, die sie betreut, dieser habe sie aber das mit dem Ritzen nicht gesagt. Sie habe noch so viele andere Probleme mit Alkohol und so. Ihre Mutter hätte ihr diese Frau vermittelt, und zu ihr habe sie jetzt wirklich das Vertrauen und freue sich schon jedes Mal auf die Stunden mit ihr. Im Moment sei es wirklich schlimm, sie könne morgens kaum aufstehen und jetzt sei es ja Frühsommer (Mai 2004) und da sollte man doch glücklich sein, und es sollte einem doch gut gehen. Darauf reagiere ich mit der Bemerkung, dass das gar nicht immer der Fall sein muss. Es gäbe mit dem Frühling auch oft ein neues Wiedererwachen der alten Probleme. Ich erzählte ihr vom Besuch einer Beraterin vom Blauen Kreuz letzte Woche (bei einer PP-Klasse Prima⁷³), die berichtet hatte, dass sie im Moment übermässig viele Anfragen auf der Beratungsstelle hätten, als ob mit dem Frühling Vieles neu aufbrechen würde. Ich sagte Katja K. auch, dass ich das auch aus eigener Erfahrung kenne. Am Morgen könne man manchmal fast nicht mehr aufstehen, weil alles zu viel scheint. Sie sagt, dass sie überhaupt nicht mehr gerne zur Schule komme, Tag für Tag dasselbe. Sie würde so viel lernen und habe dann trotzdem keine gute Note. Ich frage sie, ob sie sich denn schon überlegt hat, eine Pause einzulegen. Darauf fand sie, dass das doch jetzt schade sei, so nahe vor der Matur (Matur 2005) Ich meine daraufhin, ich fände, die eigene Gesundheit sei noch immer wichtiger als die Schule. Wenn sie sich erholen könne, dann wäre es doch dieses eine Jahr wert gewesen. Katja K. meint aber, sie wolle nicht in eine der unteren Klassen, da ihr „die Leute da“ gar nicht passen. Ich frage Sie, was ich denn als Lehrkraft für sie tun kann und ob ich irgendwie helfen kann. Daraufhin sagt sie: „nein“, ich könne gar nichts tun für sie. Die Probleme habe sie mit sich selbst und die müsse sie selbst lösen.

Ich sage ihr auch im Verlauf des Gesprächs, sie solle sich wirklich gut überlegen, ob sie so eine Pause einlegen wolle, oft entspanne der Gedanke, dass die Möglichkeit bestehe, die Schule zu beenden oder zu unterbrechen, schon die Lage, und ein Unterbruch ist dann gar nicht mehr unbedingt nötig. Sie nickt. Ich erzähle ihr dann, dass ich mit 17 auch das Gymnasium habe „hinschmeissen wollen“, weil ich so eine Krise hatte und eigentlich viel lieber Modedesignerin werden wollte. Ich merke, dass Katja K. zwar höflich interessiert ist an meinen Ausführungen, dass sie aber unruhig wird. Ich frage sie, ob sie nun in die Stunde gehen will. Dies bejaht sie, sie sollte jetzt wirklich gehen, aber sie würde das mit dem Schulunterbruch⁷⁴ mit ihrer Psychologin besprechen. Ein paar Wochen nach diesem Gespräch beruft der Schulleiter eine Klassenkonferenz ein, bei der die gesamte Lehrerschaft der Klasse informiert wird, dass es Katja K. nicht gut gehe, sie in psychologischer Behandlung sei und

⁷³ PP: Pädagogik/Psychologie und ist ein Wahlpflichtfach am Gymnasium in der Schweiz. Die Prima ist das letzte Jahr vor der Matur (12. Schuljahr)

⁷⁴ Sie geht dann nach den Sommerferien 2004 eine Woche weg.

Gespräche mit dem Klassenlehrer und der Schulleitung stattfinden. Einige Kollegen äussern sich erstaunt darüber, dass es ihr nicht gut geht.

Katja K. kam dann zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal völlig aufgelöst zu mir. Sie hätte einen Aufsatz im Voraus schreiben sollen, da sie zum Zeitpunkt, als der Aufsatz von der Klasse geschrieben wurde, mit den Eltern im Ausland weilte. Sie hatte aber in der Lektion vorher mit einem Kollegen zusammen eine Präsentation gehalten, und dieser hat sie heftig beleidigt. Sie war deshalb nicht in der psychischen Verfassung, den Aufsatz zu schreiben und hat geweint. Ich habe daraufhin versucht, sie zu beruhigen und ihr nahegelegt, den Aufsatz doch noch zu schreiben. Es könne ihr doch egal sei, was dieser Klassenkamerad von ihr denke.

Dreimal habe ich beobachtet, dass Katja im Unterricht Pillen schluckte. Ich habe sie jedes Mal darauf angesprochen und ihr gesagt, dass ich es nicht gut fände, wenn sie schon jetzt so leichtfertig mit Medikamenten umgehe. Sie solle sich besser einen Moment hinlegen. Das Angebot hat sich auch zweimal angenommen, und ich habe sie ins Sanitätszimmer begleitet, wo sie sich auf ein Bett legte. Katja K. hat die Matur 2005 bestanden.

3.1.3. Der Fall von Rolf M., 19 Jahre: Kiffen, 2004

Ich war damals die Klassenlehrerin von Rolf M. und habe ihn als sehr stillen, wenig interessierten Schüler erlebt. Ich habe ihn in der Klasse nicht oft wirklich wahrgenommen und war deswegen umso überraschter, als ein Kollege mich auf Rolf M. ansprach. Er habe den Eindruck, dass Rolf M. stark kiffe und deswegen oft so still und abwesend wirke. Ich war sehr überrascht, konnte mir aber vorstellen, dass seine Einschätzung stimme. So bat ich diesen Lehrer, doch einmal mit Rolf M. zu sprechen, da ich nicht den Eindruck hätte, an ihn heranzukommen. Ich fände, dass er mir gegenüber sehr verschlossen wäre. Mein Kollege sagte, er werde dies bei Gelegenheit tun. Über Rolf M. haben wir nicht mehr gesprochen, ich habe Rolf M. auch nicht mehr angesprochen. Er hat 2004 die Matura bestanden.

3.1.4. Begründung der Auswahl der in den Leitfadeninterviews untersuchten 5 Themenfelder

Aus meinen eigenen Erfahrungen mit auffälligen Schülern/Schülerinnen habe ich versucht 5 Themenbereiche herauszukristallisieren, die einerseits einen theoretischen Zugang zur Arbeit ermöglichen und andererseits eine Grundlage bieten für die Erarbeitung des Leitfadeninterviews (Fragebogenbeispiel, siehe Anhang). Im Folgenden soll anhand der eingangs geschilderten 3 Fallbeispiele aus meinem eigenen Schulalltag die Auswahl der Themenfelder begründet werden. Dabei ist vorzuschicken, dass auch andere Themenfelder hätten untersucht werden können. Für eine Professionalisierung der Begleitprozesse als Teil einer gelebten Mental Health Promotion an Deutschschweizer Gymnasien scheinen mir aber die nachfolgend erwähnten Themenbereiche entscheidend.

- In Bezug auf mein eigenes *Selbstkonzept* und meine *Selbstwirksamkeitserwartungen* hatte ich grossen Klärungsbedarf in den Begleitprozessen. Sowohl im Falle von Matthias S. als auch bei Katja K. kam ich schnell in einen Rollenkonflikt. Wie weit darf ich mich auf den Schüler/die Schülerin einlassen und wie weit muss ich als Lehrkraft mich da heraushalten? Wie sehe ich mich selbst als Lehrkraft zwischen unterrichten und beraten? Inwiefern kann ich dies überhaupt? Bin ich dem gewachsen? Es kamen Erfahrungen mit *Hilflosigkeit* dazu, insbesondere im Falle von Matthias und viel mehr im Falle von Rolf M., da fühlte ich mich komplett überfordert und nicht fähig, ihm zu helfen, gleichzeitig war es mir bewusst, dass *Hilfe* wohl auch nicht

meine Funktion war, aber was sollte ich dann tun? Interessanterweise kam aber auch ein Aspekt meines Selbstkonzeptes zum Tragen, der mich bestärkte, dies insbesondere dadurch, dass Matthias und Katja sich mir anvertrauten. Ich hatte im Begleitprozess neben dem Gefühl der Hilflosigkeit gleichzeitig das Gefühl, dass ich das schon gut mache und die Schüler/-innen sehr wohl begleiten könne. Dieser Eindruck war jedoch von dem Wissen überschattet, dass er sich auf meine Selbstwahrnehmung stützte und ich keine Strategien hatte, mir das Fremdbild, welches die Schüler/-innen von mir hatten, *wirklich* zu erschliessen. Diese Überlegungen waren Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Grundlagenstrategien, der Selbstkonzepte der Lehrkräfte. Dabei schien es mir besonders wichtig, mir das Fremdbild der Lehrkraft in den Interviews mit Schülern/Schülerinnen zu erschliessen.

- *Kommunikationsstrategien* schienen mir entscheidend für die Begleitprozesse. Ob es mir gelang, das Gespräch mit Matthias oder Katja weiterzuführen oder nicht, hing entscheidend davon ab, ob ich die Balanceakte in der Kommunikation halten konnte. Zwischendurch war ich erstaunt darüber, wie wenig ich ihre Antworten auf meine Fragen im Gespräch vorhersehen konnte. Gefühlsmäßig war ich ihnen und ihrer Altersgruppe nahe, aber dennoch schien es mir, dass wir uns in hochnormierten Lehrer-Schüler/-innengesprächen bewegten und uns kaum davon weg bewegen konnten zu einem Coachinggespräch. Ich war mir auch nicht sicher, ob ich mich ausserhalb dieser Normierung noch zurecht fand. Zudem waren die eigentlichen Kommunikationsstrategien nicht allein entscheidend, meine eigenen Emotionen, meine Empathiefähigkeit und die Fähigkeit, diese zu vermitteln sowie mein Zeitbudget spielten im Hinblick auf Kommunikation eine wesentlich Rolle. Inwiefern meine Kleidung, meine Körperhaltung und der Tonfall meiner Stimme mitspielten konnte ich schlecht einschätzen.
- Insbesondere im Falle von Rolf M. zeigte sich für mich, wie wichtig *Wahrnehmungsstrategien* bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen waren. Seinen allfälligen Cannabiskonsum habe ich gar nicht wahrgenommen. Bei Katja K. haben sich an der Klassenkonferenz einige Lehrkräfte erstaunt darüber geäußert, dass sie Probleme und Schwierigkeiten hatte. Dies wurde von mehreren Lehrkräften nicht wahrgenommen.
- Nachdem Matthias S. mir vom Suizid seiner Mutter erzählte hatte, konnte ich fast tagelang an nichts anderes mehr denken, insbesondere weil mir nicht klar war, wie weit mein eigenes Engagement gehen und wie es aussehen sollte. Eine eigentliche innere Abgrenzung fand zeitweise statt, nachdem ich den Fall an die jugendpsychologische Beratungsstelle überwiesen hatte. Nachdem aber Matthias Schulschwierigkeiten zeigte und die Matura nicht bestand, fiel mir eine Abgrenzung schwer, insbesondere weil meine Kollegen/Kolleginnen nicht über seine Situation informiert waren. Die Frage der Abgrenzung und damit verbundene *Abgrenzungsstrategien* schienen mir hinsichtlich der Begleitung auffälliger Schüler/-innen enorm relevant.
- Die *Relevanz der Genderfrage* schien mir besonders im Fall von Rolf M. relevant. Ich nahm ihn als mir gegenüber eher verschlossenen jungen Mann wahr und führte dies darauf zurück, dass ich eine Frau und er ein junger Mann war. Lange nicht in Betracht gezogen habe ich, dass er so verschlossen und still war, weil er möglicherweise Cannabis konsumierte. Im Fall von Matthias S. drehte sich die Genderfrage um und war kaum weniger relevant. Ich habe interveniert, obwohl ich nicht die

Klassenlehrerin war und der Klassenlehrer mit dem Vater von Matthias Stillschweigen vereinbart hat. Das genderbedingte Klischee, dass Männer eher schweigen über ihre Schwierigkeiten und Frauen eher reden, traf in diesem Fall zu. Zudem gelang es weder von Seite der Schulleitung, noch von meiner Seite oder von Seite der Klassenlehrer, Matthias dazu zu bewegen, die Lehrkräfte über den Suizid der Mutter zu informieren. Während für Katja K. mindestens eine Klassenkonferenz stattfand und sie bereitwillig über ihre Schwierigkeiten reden konnte, war dies für Matthias K. nicht möglich. Anhand des Falles von Matthias S. lässt sich ansatzweise eine Benachteiligung von Jungen im Schulsystem zeigen, der es auch im Gymnasium entschieden entgegenzuwirken gilt (vgl. dazu ausführlicher: Preuss-Lausitz 2006, S. 68-71).

3.2. Methodische Vorbemerkungen

3.2.1. Allgemeine Bemerkungen zur Forschungsmethode

In der Diskussion mit anderen Lehrerkollegen/-kolleginnen ist mir aufgefallen, dass wenn von auffälligen Schülerinnen die Rede ist, immer sehr schnell von konkreten Fallbeispielen gesprochen wird (bsw. Im Atelier „Wegen Umbau vorübergehend geschlossen – Jugendliche im Übergang vom Kind zum jungen Erwachsenen!“ geleitet von Heidi Brechbühl, Andreas Kreis, Fachpsychologen/-psychologin für Kinder und Jugendliche und Psychotherapie FSP, Erziehungsberatung Bern an der web-Impulstagung 2004 Mittelschulen im Stress – Wie gesund ist Schule? vom 17. November 2004 in Bern). Der Einzelfall steht immer im Zentrum des Interesses, über Theorien oder Konzepte findet zwischen Lehrkräften selten ein Austausch statt (Beobachtung C.S. aus dem Schulalltag) Ich habe deshalb für diese Arbeit die Methode Fallbeschreibungen anhand von Leitfadeninterviews gewählt.

Es handelt sich somit bei der vorliegenden Arbeit um 18 Leitfadeninterviews, welche anhand der unter 1.2 und 1.3. erörterten Leitthemen versuchen, die Begleitung auffälliger Schüler/-innen im schulischen Kontext Gymnasium weitgehend zu *beschreiben*. Die angeführten Leitthemen grenzen den Themenbereich ein, ohne das Bedürfnis des Interviewten nach spontanen Äusserungen zu stark zu reglementieren, denn gerade hier hoffte ich, auf *Schwierigkeiten* zu stossen, welche auf den für das pädagogische Handlungsfeld typischen *Spannungs- und Problemfeldern, Zielkonflikten und Widersprüchen* beruhen. Diese gilt es aktiv und konstruktiv in der Schulentwicklung und in der persönlichen Entwicklung weiter zu bearbeiten, wenn Ist- und Sollzustand kongruent sein sollen und Schulen sich das dafür nötige Veränderungswissen aneignen wollen. Der Istzustand wird erhoben durch die Schilderung der Begleitprozesse, der Sollzustand wird erhoben aufgrund der von den Interviewten gemachten Äusserungen zur Weiterbildung von Lehrkräften sowie aufgrund der an die Lehrkräfte formulierten Erwartungen.

Bewusst ist mir ebenfalls, dass bei den Interviews meine *eigene Rolle und Persönlichkeit* in meiner Forschungsarbeit eine wichtige Rolle spielt: „Nicht nur die Art, wie er das Gespräch führt und bestimmte Äusserungen provoziert, beeinflusst das Interviewresultat, auch seine individuellen thematischen Präferenzen, seine Sympathien und Antipathien für bestimmte Menschen, seine subjektive Werte (Bortz & Döring 1995, S. 218).

Das von mir bearbeitete Forschungsfeld hat aber sehr viel mit Sympathien⁷⁵ und Antipathien für bestimmte Menschen und deren subjektive Werte zu tun und förderte oft auch für den

⁷⁵ Einzelne Schulleiter/-innen haben mir per e-mail eine Absage erteilt und sich erst nach einem persönlichen Kontakt per Telefon zu einem Interview entschliessen können.

Befragten schwierige Themen zu Tage. Deshalb schien mir eine Nichtstandardisierung wichtig. Der Autoritätsanspruch der Interviewerin ist ein neutraler:

„Dieses betont die informationssuchende Funktion des Interviews und sieht im Befragten einen im Vergleich zum Interviewer gleichwertigen Partner. Der Interviewer bittet freundlich, aber distanziert unter Verweis auf das allgemeine wissenschaftliche Anliegen der Untersuchung um die Mitarbeit des Befragten, der in seiner Rolle als Informationsträger während des Gesprächs unabhängig von seinen Antworten und ohne Vorbehalte voll akzeptiert wird (Bortz& Döring 1995, S.219).

Gewählt als Interviewform habe ich das Leitfadeninterview. Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht (Bortz& Döring 1995, S.289). Die Auswertung der Interviews ist anhand der oben genannten Leitthemen erfolgt. Die Interviews fanden mit wenigen Ausnahmen alle auf Schweizerdeutsch statt. Ich habe sie bei der Transkribierung in die deutsche Schriftsprache übersetzt. Die Interviewten haben diese Transkription gelesen und Fehler oder Unstimmigkeiten korrigiert. Ausgewertet habe ich die Interviews nach einer Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring. Diese umfasst drei Schritte:

1. Zusammenfassende Inhaltsanalyse:

„Der Ausgangstext wird auf eine überschaubare Kurzversion reduziert, die nur noch die wichtigsten Inhalte umfasst“ (Bortz& Döring 1995, S.307). Die Aussagen sind alle im Originalton wiedergegeben, aber nach den 7 Leitthemen geordnet.

2. Explizierende Inhaltsanalyse

Unklare Textbestandteile (Begriffe, Sätze) werden dadurch verständlich gemacht, dass zusätzliche Informationen herangezogen werden. Dazu ist zu sagen, dass diese Art der Klärung bereits weitgehend während des Interviews stattgefunden hat und sich in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wiederfindet. Wo dies nicht der Fall ist, ist es explizit vermerkt. Eckige Klammern zeigen Kürzungen an, um die Redundanz zu reduzieren oder den Fall zu anonymisieren.

3. Strukturierte Inhaltsanalyse

Die zusammenfassende und explizierte Kurzversion ist nun in den theoretischen Fragestellungen geordnet und gegliedert. Als Strukturierungsvariante habe ich die inhaltliche Strukturierung gewählt, welche sich an bestimmten Themen und Inhalten ausrichtet. Die zusammengefassten und explizierten Ergebnisse werden also bei jedem einzelnen Fall inhaltlich nach den oben erarbeiteten Leitthemen angeführt. Nicht jedes Interview bietet hingegen gleich viel Information zu jedem Leitthema. Dies kann damit zusammenhängen,

- dass der Interviewte zu einem bestimmten Leitthema nichts aussagen wollte oder nichts aussagen konnte.
- andere, dem Interviewpartner wichtigere Aspekte im Interview mehr Beachtung fanden und die Interviews zeitlich begrenzt waren
- Die Leitthemen im Laufe des Arbeitsprozesses erweitert wurden, aber alle Interviews im 3. Kapitel wiedergegeben werden. Insbesondere die Frage nach der Relevanz des Geschlechts der beteiligten Lehrkraft und der Schüler/-innen ist später hinzugekommen und wird deshalb nicht bei allen Interviews beachtet.

Die unterschiedliche Länge der Fallbeschreibung ist mehrheitlich auf die unterschiedliche Länge der Interviews zurückzuführen. Diese dauerten zwischen 30 und 90 Minuten, je nach Verfügbarkeit der Interviewpartner/-innen. Die Befragten hatten den Fragebogen, wenn gewünscht (siehe Anhang), per e-mail erhalten und sich teilweise auf die Fragen vorbereitet. Eine Vorbereitung war aus meiner Sicht aber nicht unbedingt notwendig und ist auch nicht in jedem Fall erfolgt. Die Gespräche verliefen in unterschiedliche Richtungen und sind von mir nur bedingt anhand des Leitfadens gesteuert worden. Die Interviews sind somit nur bedingt miteinander vergleichbar, erfüllen aber dafür das Kriterium, dass einzelne Lehrer/-innen und Schüler/-innenbeziehungen *im Detail* untersucht wurden (siehe insbesondere Interviews 12-18). An einer Stelle wünschte eine befragte Person, dass ich das Geschlecht der begleiteten Person änderte, um den Fall besser zu anonymisieren.

3.2.2. Das Auswertungsschema

Die Leitfadeninterviews wurden nach einem bestimmten Schema ausgewertet. Dieses soll an dieser Stelle kurz dargestellt und erläutert werden:

In einem *ersten* Schritt geht es um eine Analyse des Istzustandes anhand einer Beschreibung des Verlaufs der Begleitung und der Zusammenarbeit der Schule mit den Beratungsstellen. Zum Ist-Zustand gehört insbesondere die Schilderung der 18 Fallbeschreibungen anhand der individuellen Ebene *Lehrkraft* (A)) und der institutionellen Ebene *Schule* (B)). Dabei finden die 5 untersuchten Themenfelder: Grundlagenstrategien (Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen), Wahrnehmungsstrategien, Kommunikationsstrategien, Abgrenzungsstrategien und die Relevanz der Genderfrage besondere Beachtung. Die Schilderung des Istzustandes fällt unterschiedlich ausführlich aus. Ergaben sich wenig Schwierigkeiten, Fragen oder Probleme, fällt die Darlegung kürzer aus als bei Fällen, die komplexer angelegt sind und bei denen sich schwierigere zwischenmenschliche, intersubjektive, institutionelle und inter-institutionelle Konstellationen ergaben. Insbesondere die Befragung der Erziehungsberater/-innen ergab hier und da magere Resultate in Bezug auf den Istzustand, weil ihr Handlungswissen sich einseitig auf ihre Seite des Netzwerkes beschränkt und sie die Lehrkräfte nicht wirklich „im Auge haben“ (Interview 8). Die Schulleitungen und die Lehrkräfte stehen aber im Zentrum dieser Arbeit, und die Begleitung der auffälligen Schüler/-innen durch die Erziehungsberater/-innen interessiert im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande.

In einem *zweiten* Schritt geht es um eine Analyse des Sollzustands: Die befragten Lehrkräfte, Erziehungsberater/-innen und Schülerinnen werden zu ihren Vorstellungen befragt, wie auffällige Schüler/-innen begleitet werden sollen. Dabei geht es in erster Linie darum, die Vorstellungen über einen möglichen Sollzustand der befragten Personen zu erheben. Normative Elemente müssen durch die am Netzwerk Beteiligten definiert werden und lassen *sich nicht immer scharf* vom Istzustand trennen. Dies ist einerseits der Fall, weil Erfahrungen mit Schule und Vorstellung darüber, was in Bildungsinstitutionen *möglich und unmöglich* ist, auch Vorstellungen vom *Sollzustand* prägen und diesen nachhaltig beeinflussen. Die Autorin hat sich dennoch bemüht, einerseits die Interviews nach Ist- und Sollzustand zu gliedern und diese auch so in der Auswertung aufzugliedern. Die strenge Aufteilung nach Ist- und Sollzustand ist jedoch andererseits auch *nicht immer sinnvoll* und wurde aus diesem Grunde an einigen Stellen aufgelockert. Insbesondere dort, wo die Schüler/-innen alternative Handlungsstrategien für ihre ehemaligen Lehrkräfte in bestimmten Situationen entwerfen, hat es wenig Sinn, diese zu einem späteren Zeitpunkt anzuführen. Der Lesbarkeit halber wurden diese unmittelbar nach der betreffenden Situation angeführt, auch wenn sie dadurch unter dem Istzustand subsumiert sind.

Der Sollzustand wurde einerseits *direkt* aus Fragen abgeleitet wie: (Beispielitem für die Befragung der Schülerinnen: Wie hätte die Lehrkraft denn aus ihrer Sicht in dieser Situation reagieren *sollen*?) oder *indirekt* aus der Frage, wie Lehrkräfte weitergebildet werden müssen, um auffällige Schüler/-innen professionell begleiten zu können. Für Ist- und Sollzustand wurden alle 4 Teilbereiche berücksichtigt:

1. *Aufgabe* (Beispielitem für alle drei befragten Personengruppen: Inwiefern ist es die Aufgabe der Gymnasiallehrkräfte, auffällige Schüler/-innen zu begleiten?),
2. *Individuum* (Beispielitem für die Befragung der Lehrkräfte: Wie sind Sie mit der eigenen Betroffenheit umgegangen? Beispielitem Erziehungsberater/-innen: Wie können Lehrkräfte sich abgrenzen? Beispielitem: für Schüler/-innen: Beschreiben Sie diese Lehrkraft als Mensch!)
3. *Gruppe* (Beispielitem für alle Befragten: Welche Rolle spielte das Klassenteam und die Schulleitung? und
4. *Organisation* (Beispielitem für die Befragung der Schulleiter/-innen und Lehrkräfte: Haben Sie Unterstützung aus dem Kollegium im Begleitprozess erfahren? (vgl.: Rosenstil 1999, S. 44f.).

Die Definition des Sollzustandes ist „letztlich ein normativer oder (unternehmens-) politischer Entscheidungsakt“ (a.a.O.), der für eine Professionalisierung der Begleitung auffälliger Schüler/-innen unerlässlich und *jeweils auch anders* als in der vorliegenden Arbeit bestimmt werden kann.

In einem *dritten* Schritt wird in den Schlussfolgerungen zu jedem Interview Veränderungswissen für die Transformation vom Ist- zum Sollzustand diskutiert. Dazu werden Stärken im Begleitprozess und Schwierigkeiten, insbesondere Spannungs- und Problemfelder, Widersprüche und Zielkonflikte identifiziert und mögliches schulisches Lösungswissen zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen dieser Arbeit werden somit lediglich 18 Einzelsichten aus drei verschiedenen Perspektiven auf den Ist- und den Sollzustand der Begleitung auffälliger Schüler/-innen am Gymnasium erhoben. Damit wird für Schulen, die sich der Professionalisierung der Begleitung auffälliger Schüler/-innen widmen möchten, ein Steinbruch zur Verfügung gestellt, der gewisse *Stärken und Schwächen* aus Sicht der Autorin und der Befragten identifiziert und bei der „*Entwicklung des Veränderungswissens*“ vom Ist- zum Sollzustand helfen kann (Rosenstil 1999, S. 44). Schulen müssen im Rahmen ihrer Schulentwicklungsprozesse aber Istzustand und Sollzustand selbst erheben oder erheben lassen (vgl. Oelkers 2000, S. 12f⁷⁶), definieren und evaluieren.

Nach Ansicht der Verfasserin sind Ist- und Sollzustand in Bezug auf die Begleitprozesse der auffälligen Schüler/-innen hochgradig unterschiedlich bestimmt durch die persönliche Sicht der befragten Akteure/Akteurinnen einerseits und das Klima und die Kultur der jeweiligen Schule andererseits. Für eine professionelle Zusammenarbeit im Netzwerk, welches die Begleitung auffälliger Schüler/-innen trotz grosser kantonaler, regionaler und Unterschiede zwischen den einzelnen Stammschulen garantiert, wäre es wünschenswert, einheitlichere Konzepte und Berufsverständnisse anzustreben. Diese können nicht *ex cathedra* vorgegeben werden, sondern müssen mittels einer Sensibilisierung durch die Lehrkräfte und Schulleiter/-innen gemeinsam entwickelt und erzeugt werden.

⁷⁶ auf http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/003_moeglichkeit.pdf am 02.11.2006.

Dazu ist in Betracht zu ziehen, dass für den Weg vom

„Ist- zum Sollzustand Informationen über alternative Handlungen unerlässlich sind. Man muss sich also mit der Lösung einer zu verändernden Situation auseinander setzen und sich über mögliche Widerstände und Hindernisse informieren. Ist der Weg zum erstrebten Ziel klar, müssen die individuellen Fähigkeiten abgeschätzt werden. [...] Es sind also die erforderlichen Fähigkeiten und auch das Selbstvertrauen und teilweise auch Mut notwendig, um gewohnte Verhaltensmuster aufzugeben“ (Süss et al., S. 9).

Damit könnte aber für die *Mental Health Promotion*, insbesondere die sekundäre und tertiäre Prävention am Schweizer Gymnasium ein wichtiger Schritt gemacht werden. Deshalb werden die hier vorliegenden Fallbeschreibungen abschliessend auch anhand ihrer Stärken⁷⁷ und Schwierigkeiten analysiert und Anregungen für die Entwicklung von schulischem Lösungswissen gemacht. Letztlich müssen aber Schulen sich autonom mit der Analyse des Istzustandes der Begleitung auffälliger Schüler/-innen, sowie mit der Definition des Sollzustandes und der Transformation vom Ist- zum Sollzustand auseinander setzen

3.2.3. Das konkrete Vorgehen

Im Folgenden schildere ich, wie ich meine Interviewpartner/-innen gefunden habe und welchen generellen Eindruck die Befragungen auf mich gemacht haben.

3.2.3.1. Die Lehrkräfte

Ich habe zufällig Kantone und Gymnasien aus der deutschen Schweiz im Internet ausgewählt, um Lehrkräfte und Schulleiter zu finden, die zu einem Gespräch bereit wären. Diese habe ich per e-mail angeschrieben. Von verschiedenen Gymnasien kamen dann auch umgehend Absagen zurück. Etliche Interviews haben erst nach einem persönlichen, telefonischen Kontakt und einiger Überzeugungsarbeit stattgefunden. Einige Schulen hatten grosse Bedenken, man könnte die geschilderten Fälle einem Namen zuordnen, einige Schulen haben deshalb auch die Zusammenarbeit komplett verweigert, andere gaben bereitwillig Auskunft. Allen habe ich Anonymität zugesichert. Es ist deshalb nur festgehalten, ob die befragte Person männlich oder weiblich ist und wann das Interview stattfand. Die Lehrkräfte und Schulleiter/-innen zu finden, war relativ einfach. Diese sind grundsätzlich gerne bereit, zu dem Thema Auskunft zu geben. Sie schildern die Fälle aus ihrer Sicht und haben das Handlungswissen der *Lehrkräfte und Schulleiter/-innen* im Begleitprozess. Sie schildern die damit verbundenen Fragen und Schwierigkeiten und formulieren Ist- und Sollzustand aus ihrer Sicht und ihrem Verständnis der Sache. Ihre Schilderung bezieht sich jeweils auf einen laufenden Fall, der zum Zeitpunkt des Interviewtermins *nicht* abgeschlossen ist oder innerhalb der letzten 3 Jahre abgeschlossen wurde. Eine relativ kurze zeitliche Distanz zwischen dem Interviewtermin und

⁷⁷ Menschliche *Stärken* definiert Auhagen, nach einem ersten Versuch, eine Taxonomie zu bilden, die von Seligmann und Peterson (2003 nach Auhagen 2004) anhand von 7 Kriterien unternommen wurde. Stärken besitzen a) eine gewisse Stabilität über Zeit und Situationen, b) sie werden gefeiert, wenn vorhanden, ihr Fehlen wird beklagt, c) Eltern versuchen, sie ihren Kindern zu vermitteln, d) in grösseren Gesellschaften gibt es Institutionen und Rituale für ihre Kultivierung, e) Rollenmodelle sind vorhanden, f) es gibt Ausnahmeerscheinungen, g) sie werden in allen Kulturen anerkannt und gewürdigt. Die Taxonomie besteht aus 6 übergeordneten Begriffsklassen. Diese sind: 1. Weisheit und Wissen, 2. Mut, 3. Liebe, 4. Gerechtigkeit, 5. Masshalten und 6. Transzendenz (etwa Optimismus und Dankbarkeit). (vgl. Auhagen 2004, S. 5f.)

dem erhobenen Fall wurde bewusst so gewählt, um einen möglichst direkten Zugang zu den mit dem Fall verbundenen Fragen und Schwierigkeiten zu haben. Daraus ergaben sich teilweise grammatikalische Schwierigkeiten, da die Befragten in verschiedenen Zeiten geantwortet hatten und die Aussagen möglichst wörtlich übernommen worden sind. Die Schilderungen sollten aber nicht durch Erinnerungsprozesse verzerrt oder beschönigt werden. Es ging darum, die Schwierigkeiten der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen in Echtzeit zu erheben und dabei ihr Fragen und Suchen, aber auch ihre positiven Einschätzungen möglichst *live* mitzuschneiden. Intendiert ist, dass die befragten Lehrkräfte und Schulleiter/-innen wenig zeitliche Distanz zu ihrem Begleitprozess haben. Die Interviews sind damit als Blitzlichtaufnahme eines bestimmten Moments im Begleitprozess zu sehen.

3.2.3.2. Die Erziehungsberater und Erziehungsberaterinnen

Auch hier habe ich ein wie unter 3.2.3.1. beschriebenes analoges Verfahren gewählt und deutschschweizer Schulpsychologen und Schulpsychologinnen via Internet und E-mail angeschrieben und dann nach einem persönlichen telefonischen Kontakt das Interview durchgeführt. Die Erziehungsberater/-innen zu finden war einfach. Hier gab es auch keine Absagen.

Die Erziehungsberater/-innen sind in ihrer Beurteilung der Lehrkräfte vorsichtig oder enthalten sich bei gewissen Fragen ganz. Einzelne Kategorien lassen sich dadurch nicht mit den Aussagen der Lehrkräfte oder der Schüler/-innen vergleichen. Ihr Handlungs- und Beurteilungswissen besteht aus einer *Aussensicht* des Begleitprozesses von Lehrkräften und Schüler/-innen. Ihre Schilderung des Istzustandes fiel stellenweise sehr kurz aus, weil sich bei der Zusammenarbeit mit den Schulen wenig oder gar keine Probleme und Schwierigkeiten ergaben, insbesondere dann, wenn die Zusammenarbeit inexistent war und das Netzwerk nur durch Anonymität funktionierte/respektive nicht funktionierte. Da Erziehungsberater/-innen teilweise sehr wenige Gymnasiasten/Gymnasiastinnen begleitet haben, sind hier einerseits Fälle angeführt, die zum Zeitpunkt des Interviews nicht abgeschlossen sind, andererseits gibt es solche, die mehrere Monate oder Jahre zurückliegen.

3.2.3.3. Die Schüler/-innen

Die betroffenen Schüler/-innen zu finden, war *sehr* schwierig, aber nicht unmöglich. Ich habe dazu folgende Kanäle genutzt:

- Mein privates Umfeld.
- Eine Anfrage per E-mail an die Pendlerzeitung 20 Minuten für ein Gratisinserat (das Mail blieb unbeantwortet)
- Die Schüler/-innenorganisationen Uso (Brief des Präsidenten, David Troxler an die Mitgliederorganisation) mit einer Aufforderung, einen ebenfalls beigelegten Brief zu verteilen. Die betroffenen Schüler/-innen konnten sich dann über eine spezielle E-mail Adresse melden. Eines der Interviews ist auf diesem Weg zustande gekommen.
- Vereinzelte Anfragen an Institutionen, die Schüler/-innen betreuen (bsw. Therapiezentren für magersüchtige Mädchen, einzelne SchulpsychologInnen)

- Eine Anfrage per E-Mail an 86 Schulleiter/-innen⁷⁸, deren E-Mail Adresse ich auf der Website der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren/-innen (<http://www.ksgr-cdgs.ch/de/Mitglieder.html> am 12.03.2006) fand. Von den 86 Schulleitern, deren Adresse ich auf der der KSGR Mitgliederliste fand und die ich in den Tagen vom 13.- 18. März 2006 anschrieb, haben 31 bis am 14.08.2006 geantwortet. Dies sind gut 33% der angeschriebenen Schulen. 17 E-mail Adressen waren auf der Website (a.a.O.) nicht korrekt und verursachten eine permanente Fehlermeldung. Dies sind knapp 20% aller Schweizer Schulen und Abteilungsleiter (Schulleiter/-innen), die zwar mit E-mail Adresse aufgeführt sind, aber über die Website gar nicht erreichbar sind. 38 Schulleiter/-innen haben nicht geantwortet⁷⁹. Subtrahiert man nun die 17 fehlerhaften E-mail Adressen von den 86 angeschriebenen Schulen ergibt dies neu nur 69 angeschriebene Schulleiter, die das E-mail auch tatsächlich erhalten haben. Damit haben über 42% der angeschriebenen Schulleiter/-innen geantwortet. 5 der 7 Interviews mit den Schüler/-innen sind über diesen Kanal zu Stande gekommen.

Einschränkend ist nach der Lektüre der Korrespondenz mit den Schulleitern/-innen (siehe dazu die Korrespondenz mit den Schulleiter/-innen im Anhang) zu sagen, dass ich davon ausgehe, dass die SchülerInnen, die ich aufgrund der Rundanfrage per Mail gefunden habe, vor allem von Schulen stammen, die einen souveränen Umgang mit Schüler/-innen pflegen und diese als erwachsene und urteilsfähige Menschen betrachten. Ihnen kann eine Anfrage für ein Interview zugemutet werden, weil sie auch dem Schulleiter gegenüber „nein“ sagen würden, wenn sie keine Auskunft darüber geben möchten, wie die Lehrkräfte mit ihnen während der Gymnasialzeit umgegangen sind.

Alle befragten Schüler/-innen waren zum Zeitpunkt der Befragung *nicht mehr* am Gymnasium. Ihr Besuch des Gymnasiums durfte jedoch nicht länger als 5 Jahre zurückliegen. In den meisten Fällen gab es einen kürzeren zeitlichen Horizont zwischen Befragung und Verlassen des Gymnasiums. Auch diese Wahl ist bewusst so erfolgt, weil Schüler/-innen, die mitten in ihren Schwierigkeiten und einem Begleitprozess stehen, zu wenig Distanz auf das Erlebte haben. Für die Befragung der Schüler/-innen schien mit aber emotionale und zeitliche Distanz zum Erlebten wichtig.

3.2.4. Überblick über die 18 Fallbeschreibungen

Die ersten 6 Fallbeschreibungen betreffen die Sicht der Lehrkräfte und/oder die der Schulleiter/-innen hinsichtlich des Umgangs mit auffälligen Schülern/Schülerinnen. Im *Interview 1* schildert eine Schulleiterin ihren Umgang mit einer Schülerin, die selbstverletzendes Verhalten zeigt und jegliche Zusammenarbeit mit externen Beratungsstellen verweigert. Ein Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch den Vater der betreffenden Schülerin bleibt unbestätigt und ungeklärt. *Interview 2* zeigt auf, wie ein Lehrer einen Schüler, welcher von einer Gruppe Mitschüler/-innen gemobbt wird, in einem aufwändigen Verfahren wieder in die Klasse integriert. *Interview 3* widmet sich dem Umgang

⁷⁸ Ich habe nicht ganz alle Schweizer Gymnasien in der Deutschen Schweiz angeschrieben. Internate wurden nicht berücksichtigt und Schulen, bei denen sich die E-mail Adresse des Schulleiters nicht auf der Website befand, habe ich der Einfachheit auch nicht angeschrieben. Schulen, die ich im Vorfeld kontaktiert habe und an denen ich bereits Lehrkräfte oder Schulleiter/-innen befragt habe, wurden nicht noch einmal angeschrieben. Ein Auszug aus der Korrespondenz findet sich im Anhang.

⁷⁹ Der Schulleiter des MN Bern Kirchenfeld, wo ich arbeite sagt, er erhalte fast täglich irgendwelche Anfragen per E-mail und könne diese unmöglich alle beantworten. Die meisten landen im virtuellen Papierkorb (informelles Gespräch mit Th. Balsiger im Mai 2006).

mit einer Migrantin, welche eine konfliktreiche Beziehung mit der eigenen Mutter prägt. Die Schülerin besucht den Unterricht nur noch sporadisch, und die Schule fürchtet zeitweise um die Rückschaffung der Schülerin ins Heimatland. In *Interview 4* schildert ein Schulleiter, wie er einen Schüler, der intensiv kiffte, erfolgreich begleitet hat und der betreffende Schüler sich wieder eingliedern konnte. *Interview 5* ist stark gekürzt und zeigt auf, wie eine Lehrkraft eine suizidgefährdete Schülerin zwar erfolgreich mit der Jugendpsychiatrie vernetzt, diese aber nach wie vor stark suizidgefährdet bleibt. Die Lehrkraft ist mit der Begleitung der betreffenden Schülerin weitgehend allein gelassen. In *Interview 6* schildert ein pensionierter Schulleiter, wie er mit dem Suizid einer (ehemals magersüchtigen) Schülerin während der Maturprüfungen umgegangen ist und wie es dazu gekommen ist.

Interview 7-11 widmen sich der Sicht der Erziehungsberater/-innen. *Interview 7* zeigt auf, wie familiäre Probleme einen Schüler stark belastet und beeinträchtigt haben. In *Interview 8* werden zwei verschiedene Fälle behandelt. Im ersten Teil geht es um einen Schüler, welcher schwere psychosomatische Probleme hat und die Schule ohne Einverständnis des Schülers und der Erziehungsberaterin trotzdem eine Klassenintervention durchführt. Der zweite Fall dreht sich um eine junge Frau, die stark suizidgefährdet ist. *Interview 9* gibt Einblick in einen Mobbingfall: ein junger Mann wird von einer Mädchengruppe immer wieder verbal angegriffen, und es kommt zu einer extern begleiteten Klassenintervention, da das Lernklima in dieser Klasse stark gestört ist. *Interview 10* gibt kurz Einblick in drei verschiedene Fälle. Es geht einerseits um einen Jungen, der kiffte, ein Mädchen, welches Essstörungen zeigt und eine Schülerin, welche eine Vergewaltigung erlebt hat. *Interview 11* beschreibt anhand von einem konkreten Fall das Modell der Kontaktlehrkräfte, welche einen niederschweligen Zugang auffälliger Schüler/-innen zu Beratungsinstitutionen gewähren.

Interview 12-18 widmen sich der Sicht der ehemaligen Gymnasiastinnen. In *Interview 12* berichtet eine magersüchtige Schülerin, wie sie nach einem Jahr Pause an einer neuen Schule wieder Fuss gefasst hat. *Interview 13* zeigt auf, wie eine Schülerin bereits magersüchtig war, als sie ans Gymnasium kam und ebenfalls nach insgesamt einem Jahr Spitalaufenthalt die Matura besteht. In *Interview 14* beschreibt eine Schülerin, wie sie an starker Neurodermitis leidet und sie aufgrund der schulischen Situation beinahe einen Suizidversuch unternimmt, der aber vom schulischen Umfeld gänzlich unbemerkt bleibt. Magersucht ist ebenfalls ein vorrangiges Thema in *Interview 15* und *Interview 16*. Während in *Interview 15* die befragte Schülerin berichtet, die Klassenlehrerin hätte sie auf ihre Essstörung angesprochen, spricht laut den Angaben aus *Interview 16* diese Schülerin niemand auf ihren Gewichtsverlust an. In *Interview 17* schildert eine Schülerin, wie sie während ihrer Zeit am Gymnasium mit einer Magersucht kämpfte, sich ritzte und wiederholte Suizidversuche unternahm. Sie hat 1.5 Jahre in einer psychiatrischen Klinik verbracht und fand anschliessend den Einstieg in eine neue Klasse nicht mehr: den gymnasialen Bildungsgang hat sie abgebrochen. In *Interview 18* schildert eine Schülerin, wie sie nach der Trennung von ihrem Freund starke Depressionen bekam und sowohl das Gymnasium, als auch die Schule, die sie danach besuchte, abbrechen musste.

3.3. Fallbeschreibungen aus der Perspektive der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen

3.3.1. Interview 1

Themen: Selbstverletzendes Verhalten, Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch den Vater

Interviewdatum: 20. April 2005

Befragt: weibliche Lehrperson und Schulleiterin Frau A.

Funktion: Schulleiterin und Lehrkraft.

Begleitete auffällige Schüler/-in: V., weiblich

3.3.1.1. Der Istzustand:

Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit einer Beratungsstelle

Verlauf	Massnahmen/Ereignisse
	V. fällt auf durch viele Kurzabsenzen, innere Abwesenheit im Unterricht
Genaue Zeitangaben sind nicht möglich	Gespräch Klassenlehrkraft-Mutter
	Gesehen, dass sich V. ritzt
	Verschiedene Gespräche mit der Mutter
	Angebot auf Vernetzung mit einer Beratungsstelle von V. mehrmals abgelehnt
	Absenzenreglement muss eingehalten werden
	V. muss einen Brief unterschreiben, der ausnahmsweise nicht an die Eltern (Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch den Vater) geht. Besserung tritt kurzfristig ein.
Seit einem dreiviertel Jahr	Rückfall
Kurz vor der Matur	Promotion und Matur gefährdet

Tabelle 59: Der Verlauf der Begleitung (Interview 1)

V. fällt Frau A. negativ auf durch eine allgemeine „Abwesenheit im Unterricht“, „Kurzabsenzen“ und durch selbstverletzendes Verhalten. Die darauf folgenden Gespräche mit dem Klassenlehrer und der Mutter der Schülerin brachten auch teilweise zu Tage, warum die Schülerin sich so negativ verhält. Dabei ist aber die Einschätzung der Ursachen für das Verhalten der Schülerin, insbesondere die Einschätzung für das „Ritzen“, für die befragte Schulleiterin *nicht eindeutig*. Frau A. beschreibt den Verlauf der Begleitung wie folgt: „Wir haben gesehen, dass sie sich ritzt und hat das auch nicht versteckt, also am *Anfang hat sie es versteckt, aber der Klassenlehrer hat dann mit der Mutter gesprochen*. Die hat dann darauf aufmerksam gemacht, dass sie sich schneidet.“ Ausschlaggebend dafür, dass V. ihre Wunden und Narben in der Schule zeigen konnte, war das Gespräch der Klassenlehrkraft mit der Mutter. Dieser hat der Mutter mitgeteilt, dass man sich an der Schule Sorgen mache: „Wir wollten fragen, wie das zu Hause ist, und da sagt die Mutter: Sie liegt auf dem Bett und die macht gar nichts; so passiv (ist sie) und sie schneidet sich“. Die Mutter hat dies der Klassenlehrkraft vertraulich mitgeteilt „und (anschliessend hatten) der Klassenlehrer“ und Frau A. „auch wieder ein Gespräch mit der Schülerin“:

„Wir haben ihr gesagt wir fänden es gut, wenn sie *professionelle Hilfe* in Anspruch nehmen würde. *Das hat sie aber vehement abgewiesen, und wir haben sie darauf hingewiesen. Das war ein Angebot. Aber sie muss sich an die Regeln halten*“

Die Einhaltung der schulischen Regeln war Bedingung, falls V. nicht auf die Beratungsstelle ging und weiterhin an der Schule bleiben wollte.

Frau A. sagt dazu einschränkend, dass die Erziehungsberatung sich „quasi ausgeklinkt hat“ da sie so überlastet sei. Auffällige Gymnasiasten/Gymnasiastinnen werden direkt an den „jugendpsychiatrischen Dienst“ überwiesen. Dies erschwert aus meiner Sicht die Vernetzung von auffälligen Schülern/Schülerinnen, da der Schritt, sich in psychiatrische Behandlung zu begeben, grösser ist als sich durch eine Erziehungsberaterin/einen Erziehungsberater *begleiten und beraten* zu lassen. Ein niederschwelliges Beratungsangebot ist am betreffenden Gymnasium nicht gegeben. Frau A. sagt, dass man sich auf der Erziehungsberatung schon „melden“ könne, aber dann gäbe „es bloss einen Notfalltermin.“ Es geschehe dann „mal ganz lange gar nichts“. Dies hat Frau A. dazu bewogen mit dem „jugendpsychiatrischen Dienst“ zusammenzuarbeiten. Die Zusammenarbeit war nicht immer einfach, denn die Vermittlung von „jungen Leuten“ sei „*nicht immer gut gegangen*“. Frau A. führt dies relativ *einseitig* auf die Verweigerung der Begleitung durch die Schülerin/den Schüler zurück. Sie sagt, dass „der Widerstand“ der Jugendlichen immer dann ausgebrochen sei, „wenn diese Psychologin oder der Psychologe etwas klarer wurde und gesagt hat, *so geht es oder so geht es nicht*“. Sie präzisiert: „also dann“ wenn die Helferin/der Helfer „nicht einfach so geplaudert“ habe, so dass die Schüler/-innen „sich da mal ausheulen konnten, sondern versucht hat [...], *zu helfen* aus seiner Sicht. *Und dann haben sie sich meistens entzogen oder sind dann nicht mehr hingegangen. Aber das können wir nicht beeinflussen.*“ Nicht beeinflussen kann die Schule die Therapieverfahren des jugendpsychiatrischen Dienstes, was aber in der Möglichkeit der Schule liegen könnte, bei entsprechender finanzieller Prioritätensetzung, ist ein niederschwelliger Zugang zu Beratungsangeboten, um eine allfällige Stigmatisierung von auffälligen Schülern/Schülerinnen zu verringern und ihre Probleme und Schwierigkeiten weniger zu pathologisieren. Der Schritt von einem kompetenten Erziehungsberater/Erziehungsberaterin zum jugendpsychiatrischen Dienst ist kleiner, als wenn sich der/die Jugendliche direkt an die Psychiatrie wenden muss.

V. hat die Inanspruchnahme von professioneller Hilfe aber „von Anfang an abgelehnt“, und Frau A. hat sich deswegen Gedanken zur Zusammenarbeit mit den Eltern gemacht. Frau A. hat vom „*Chef⁸⁰ des jugendpsychiatrischen Dienstes*“ gelernt, dass auch wenn die Schüler/-innen 18 gewesen seien, die Schule „nicht so diese Berührungsängste“ mit den Eltern haben sollte. Aber auch hier ergaben sich Schwierigkeiten, die *nicht* zu lösen waren. Zum Zeitpunkt des Interviews „geht es [...] auf die Matur zu“ und V. hat „wieder viele Absenzen gehabt“. Dazu kam, dass sie auch das Ritzen nicht mehr verbergen wollte: „Da hat sie (es) auch nicht mehr versteckt, dass sie da ihre *Verschorfungen, die sich rundum entzündet haben*, (gezeigt) hat. Frau A. und der Klassenlehrer haben sie dann darauf angesprochen: „ja sie zeige das ja auch“. V. „hat dann während des Gesprächs den Ärmel hochgezogen, so unbewusst, oder halb bewusst“. Aber sie „*hat wieder abgelehnt, dass sie professionelle Hilfe in Anspruch nehme*“. Für Frau A. ergaben sich daraus folgende Schwierigkeiten: „*Normalerweise benachrichtige*“ sie „die Eltern, wenn irgend etwas ist, wegen vieler Absenzen“ Im Fall von V. hat Frau A. aber das Elternhaus *nicht* informiert, obwohl sie dies „normalerweise“ auch bei volljährigen Schülern/Schülerinnen getan hätte.

⁸⁰ Dieser war einmal anwesend zu „*einem Gespräch im Kollegium.*“

Frau A. begründet dies mit dem besonders „problematischen“ Fall von V. und äussert einen ungeprüften Verdacht auf sexuellen Missbrauch der Schülerin durch den Vater. Sie habe „bei dem Hinweis, wir möchten die Eltern kontaktieren“ „so übermässig reagiert, dass ich gedacht habe, da stimmt etwas nicht“. Frau A. sagt, sie habe sich „auch etwas kundig gemacht“. Auch der Klassenlehrer, der einen „Bekannten hat“, der Psychiater ist, hat sich informiert, denn Ritzen, „das hat ja Ursachen, wie beispielsweise sexueller Missbrauch. Frau A. findet das, was sie jetzt sage, „sehr schwierig einzuschätzen“. Aber der Vater habe mal gesagt: „Man höre ja nichts von der Schule“. Frau A. fragte sich darauf, „warum soll man da was hören von der Schule?“ V. ist „jetzt in der Prima“. Frau A. wisse dies „aus eigener Erfahrung“:

„Manchmal hört man was von den Kindern, manchmal nicht. Wenn man nichts von der Schule hört, läuft alles gut. Das hat so getönt, als ob er fragen wollte, ob sie an der Schule etwas Negatives über das Elternhaus erzählt habe.“

Auf meine direkte Frage, ob sie einen sexuellen Übergriff durch den Vater vermute, antwortet Frau A. klar: „Ja, aber das ist sehr, sehr heikel. V. wolle „nur von zu Hause weg und nicht mehr da sein“. Frau A. und die Klassenlehrkraft haben dann etliche Gespräche mit V. geführt und einen Brief geschrieben, den sie unterschreiben musste. „Darin hiess es, dass wir finden Sie müsse professionelle Hilfe in Anspruch nehmen. Wir sagten auch, das ist einfach unsere Meinung. Wir können ja die Leute nicht zwingen, deshalb schreiben wir ihnen ja einen solchen Brief.“ Im Normalfall geht dieser Brief eingeschrieben an die Eltern. „Aber in diesem Fall fand ich es nicht gut, die Eltern zu informieren“. V. hat deswegen den Brief in der Schule erhalten. „Sie hat dann den Passus über die professionelle Hilfe durchgestrichen.“ V. „hat jede Hilfe verweigert“. Frau A. fand das „schon sehr schwierig“. Sie sagt wörtlich: „man fühlt sich hilflos“. Hilflosigkeit der Lehrkräfte (und Helfer/-innen) gegenüber den Schwierigkeiten von auffälligen Schülern/Schülerinnen wurde auch in anderen Interviews (vgl. Interview Nr.5 & 6) genannt und ist eines der Hauptprobleme, die es bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen im Rahmen einer Professionalisierung der Begleitprozesse zu bearbeiten gilt.

V.'s Promotion ist zum Zeitpunkt des Interviews gefährdet, obwohl sie eine Zeit lang „wieder mehr dran“ war. Frau A. kann sich nicht ganz genau erinnern, „welches Semester das genau war“. Eine Zeit lang da hatte sie wieder „zugelegt“. V. bekam wieder ein genügendes Zeugnis, aber seit „einem Dreiviertel Jahr ist das immer schlechter geworden mit der Präsenz“. Auch wenn V. „physisch da“ war, so hatte Frau A. „doch das Gefühl, dass sie nicht richtig da ist.“

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder

Auf die Frage, inwiefern sie es als ihre Aufgabe sehe, Schüler zu begleiten, sagt Frau A.

„Meine Aufgabe, das sehen sie am geschilderten Fall, geht sehr weit. Das könnte ja meine Tochter sein. Bis sie die Matur machen, tragen wir Verantwortung, nachher nicht mehr. Das war ein schwieriger Fall, weil ja jede Hilfe verweigert wurde. Ich meinte vorher⁸¹ auch nicht, dass es gar keine emotionale Betroffenheit braucht. Ich sage: Ich mache mir Sorgen.“

⁸¹ Siehe dazu etwas weiter unten Diese Aussage wurde im Gespräch vor der oben erwähnten Aussage gemacht.

Frau A. sagt aber auch, dass sie trotz der Verantwortung, die sie trage, nicht geübt sei vor Hilflosigkeitserfahrungen im Begleitprozess mit V..

Wahrnehmungsstrategien

Die Wahrnehmung von auffälligen Schülern/Schülerinnen verläuft für Frau A. in einem *Prozess, bei dem sich „die Wahrnehmung, [...] entwickelt. [...] Das ist ja nicht plötzlich, dass ich denke, diese Schülerin hat Probleme, da ist was los.“* Vielmehr ist es so, dass *„dasselbe störende oder regelwidrige Verhalten“* aufzeigt, dass bei einer Schülerin/einem Schüler etwas nicht stimmt. Frau A. rechnet dazu: *„Verspätungen, Absenzen, häufige Kurzabsenzen.“* Insbesondere bei letzterem ist sie *„sehr aufmerksam“*, da die Schule dazu *„vor Jahren von einer Drogenexpertin“* weitergebildet wurde, *„die [...] uns auf diese Probleme aufmerksam gemacht“* hat. Diese habe *„gesagt, gerade Kurzabsenzen, die dann mit irgendwas entschuldigt werden“* können allenfalls ein Hinweis auf Suchtverhalten sein. Insbesondere die Angabe von vagen Gründen, Entschuldigungen und Ausreden ist für Frau A. deshalb ein Indiz, *„dass mit einer Schülerin etwas nicht stimmen könnte“*. V. ist *„eben durch Absenzen aufgefallen [...], aber auch durch eine gewisse Lässigkeit“*. Sie zeigte sich *„sporadisch sehr wach, sehr aufmerksam, sehr interessiert.“* Andererseits hatte sie dann grosse Mühe bekunde, und es *„kamen so Fragen wie „Wieso müssen wir das lernen?““* Frau A. findet diese kritische Haltung bei Schülern/Schülerinnen zwar grundsätzlich *„begrüssenswert“*. Wenn dies aber *„immer wieder kommt“*, findet sie es *„dann wirklich daneben“*. Darauf *„findet das Gespräch (mit der Schülerin) dann erst mal statt.“* Die Wahrnehmung von V. ist somit *negativ* besetzt und durch verschiedene Auffälligkeiten bedingt. Ihre persönlichen Schwierigkeiten zeigen sich an der Schule durch ihre Absenzen sowie durch ihr *„lässiges Verhalten.“* Damit fokussiert die Wahrnehmung durch die Schule in einem ersten Schritt auf nicht konformes, *„regelwidriges“* Verhalten. Erst in einem nächsten Schritt können die Hintergründe, bestenfalls in einem Gespräch erschlossen werden. Diese Wahrnehmung erschwert für die Schule den Zugang zu auffälligen Schülern/Schülerinnen, da insbesondere *Anfangseffekte* wirken können (vgl. dazu Mietzl 1998, S. 374-400)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein negatives Auffallen durch einerseits viele Kurzabsenzen, andererseits die Einschätzung der Lehrkraft, die Schülerin sei im Unterricht nicht wirklich präsent, zu Gesprächen mit V. geführt haben. Erschwerend für den Zugang zu einem Schüler/einer Schülerin ist, dass das unerwünschte Verhalten erst die persönlichen Schwierigkeiten des Schülers/der Schülerin *sichtbar und wahrnehmbar* macht.

Kommunikationsstrategien

Im Folgenden beschreibe ich die von Frau A. genannten Kommunikationsstrategien. Fragen, die Frau A. der Schülerin V. im Gespräch stellte, waren die folgenden: *„Was ist los? Interessiert es Sie nicht? Möchten Sie die Matur machen?“* Darauf reagierte die Schülerin *„sehr heftig“*. Sie sagte: *„Ja natürlich möchte ich die Matur“*. Während die Kurzabsenzen aus Sicht der Schülerin ein Appell an die Schule sein könnten, auf ihre persönlichen Schwierigkeiten zu reagieren, reagiert die Schule sozusagen auf den Sachinhalt. Frau A. beschreibt *„diese spezielle Schülerin“* als jemand, der sich *„sprachlich sehr gut ausdrücken“* kann, jetzt aber aufgrund der vielen Absenzen *„abgebaut“* hat und *„zwar weil sie viel gefehlt hat und viele neue Entwicklungen nicht mitbekommen hat“*. Die Reaktion von V. auf ihren Leistungseinbruch bezeichnet Frau A. so, dass es V. *„eigentlich auch so ein bisschen gleichgültig gelassen“* hat. Sie hätte im Gespräch unter anderem geantwortet: *„Ja ich weiss, ich war mal die beste Schülerin in der Klasse, in der 9. Klasse und jetzt ist es halt so, wie es ist.“*

Angesprochen auf die Gesprächsführungskompetenzen, nennt Frau A. die folgenden:

- Zusammenfassung: „Ich fasse einfach alles noch einmal zusammen, was sie gesagt hat und was wir gemeinsam beschlossen haben. So zeige ich, dass ich verstanden habe. *Ratschläge nützen ja oft sehr wenig. Das sind ja auch nur Schläge*“. Sie dazu auch ein Gesprächstraining durchlaufen.
- Die eigene Rolle offen legen: Die bewusst subjektiv gehaltene Schilderung der eigenen Wahrnehmung ist für Frau A. zentral: „Ich habe einfach immer wieder gesagt: Ich nehme Sie so wahr.“
- Körpersprache: Ihre eigene Körpersprache setzt sie dazu *nicht* bewusst ein. Sie sei nicht geschult im „NPL“⁸² oder so ähnlich“ Einzig den „Blickkontakt“ versucht sie zu halten, und wenn sich jemand ganz auffällig vom Tisch wegdreht, dann sage ich: *Bitte setzen Sie sich wieder richtig hin, ich sehe sie ja gar nicht mehr.*“

Abgrenzungsstrategien

Den Umgang mit persönlicher Betroffenheit und Abgrenzung schildert Frau A. aus ihrer Sicht wie folgt: „Man ist persönlich betroffen, *aber die persönliche Betroffenheit hilft den Schülern nicht weiter. Das nützt ihnen nichts, wenn ich persönlich betroffen bin.* Frau A. findet Empathie zwar wichtig, sieht aber auch deren Grenzen im schulischen Alltag. Zudem werde Härte auch von den Schülern/Schülerinnen eingefordert: „*Und irgendwo ist die Empathie fertig. Dann muss man hart sein. Das hat sie auch von uns gefordert, dass wir hart seien mit ihr. So lächelnd hat sie das gesagt*“. Frau A. glaubt, dass sich V. ritzt, „weil sie sich nicht mehr spürt“, [...] Und wenn ich dann hart bin zu ihr, dann spürt sie sich wieder. Darum hat sie das ja wohl verlangt.“ Abgrenzung im Fall von V. findet mehrheitlich durch das Setzen von Regeln und Grenzen statt.

Die Relevanz der Genderfrage

Nicht diskutiert

Übersicht individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Trägt Verantwortung bis zur Matur, da die Schülerin „ihre Tochter“ sein könnte. Verantwortung geht „sehr weit“
Wahrnehmungsstrategien	Die Wahrnehmung entwickelt sich. Absenzen und innerliche Abwesenheit im Unterricht sind wichtige Kriterien. Die Wahrnehmung ist negativ besetzt. In einem zweiten Schritt werden positive Verhaltensweisen wahrgenommen und verstärkt.
Kommunikationsstrategien	Zusammenfassen, die eigene Wahrnehmung schildern
Abgrenzungsstrategien	Betroffenheit nützt dem Schüler/der Schülerin nichts. Man muss auch „hart“ sein können. Setzen von Regeln und Grenzen
Die Relevanz der Genderfrage	Nicht diskutiert.

Tabelle 60: Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 1)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Frau A. hat bei V. aktiv die pädagogische Führung übernommen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten hat sie sich für V. eingesetzt. Den Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch den Vater hat sie nicht geklärt. Die Klassenlehrkraft hat eng mit der Schulleitung zusammengearbeitet, hat Gespräche mit der Mutter, der Schulleitung und der Schülerin

⁸² Gemeint ist das NLP (Neurolinguistische Programmierung, vgl. dazu u.a. Friedmann 2004. Eine kritische Auseinandersetzung findet sich bei Lukesch 2001)

geführt. Das Lehrerteam hat gewusst, dass sich die Schulleitung und der Klassenlehrer um den Fall kümmern. Es wurde bei den Lehrern aber auch nicht vollumfänglich über die Probleme informiert, weil „sie das nicht wollte“. Man hat den Lehrern nur mitgeteilt, dass *Massnahmen im Gang sind wegen Absenzen*.“

Der Fall zeigt auf, dass Lehrkräfte oft *ungenügend* über persönliche Probleme von Schülerinnen informiert werden können, wenn dies die betreffenden Schüler nicht wünschen. Mit ungenügenden Informationen über einen auffälligen Schüler/eine auffällige Schülerin ist einerseits zu rechnen, andererseits ist zu beachten, dass die Bildung von Stereotypen insbesondere in den Situationen auftritt, in denen (zu) wenig relevante Informationen zur Verfügung stehen.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Aktive pädagogische Führung
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine besondere
Die Rolle des Lehrerteams	Über die Massnahmen, die Absenzen betreffend, informiert. Schülerin wünschte keine Detailinformation bezüglich ihrer Probleme

Tabelle 61: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 1)

3.3.1.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Die Schule, die Frau A. leitet, hat auch „schon Einiges gemacht und gelernt“ hinsichtlich der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen. Sie findet aber trotzdem, dass Weiterbildungsbedarf immer bestehe. Frau A. beurteilt jedoch die freien Kapazitäten für Weiterbildung in der schulischen Realität als nicht existent. Weiterbildung ist sowohl im Budget als auch im Schulkonzept verankert. Es finden regelmässige schulinterne Weiterbildungen statt, aber es gäbe so viele „wichtige Themen“: *„Aber im Moment haben wir gar nicht die Kapazitäten dazu.“* Es sind grosse Restrukturierungen im Gange, und wir arbeiten vor allem inhaltlich“. Frau A. fände die Professionalisierung der Lehrerrolle hinsichtlich der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen „aber wichtig.“ Und sie möchte „dann vielleicht in 2 Jahren⁸³ wieder etwas“ dazu machen. Sie betont aber, dass die Schule ihre

⁸³ Im Rahmen des PP Unterrichts habe ich mit einer Prima Konzepte zur Suizidprävention an Schulen entwickelt. Die Gruppen haben selbständig aufgrund von Informationen über Suizid (Rutz, Marianne: Utopia Blues, Manie, Depression und Suizid im Jugendalter. Mit Fachbeiträgen von Heinz Bösch et al. Zürich 2002 und Smash 2002) Konzepte erarbeitet. Eine Gruppe schlug vor, Lehrkräfte diesbezüglich alle 2 Jahre weiterzubilden, oder ihnen die Lehrbewilligung zu entziehen (aus meinem PP Unterricht, im Mai 2006). Der Wortlaut des Konzepts ist wie folgt:

These: Lehrer sind unfähig, mit suizidgefährdeten Schülern umzugehen.

1. Ausbildung

Unserer Meinung nach werden Lehrer pädagogisch nicht gut genug ausgebildet. Es müsste daher in der Ausbildung mehr Wert auf diesen Bereich gelegt werden. Als Massnahmen empfehlen wir:

- Eine höhere Schwelle für die Lehrerbildung, d.h. mindestens 6 Monate Praktikum vor Ausbildungsbeginn, eine Eignungsbescheinigung des Praktikumsortes sowie eine mündliche Eignungsprüfung durch die Ausbildungsstätte (Uni, PH...).
- Suizidprävention und der Umgang mit Schülern in schwierigen Situationen sollen vermehrt Thema in der Ausbildung sein.
- In der Ausbildung soll allgemein mehr Wert auf Soft Skills gelegt werden, was aber nicht auf Kosten der fachlichen Ausbildung gehen darf.

2. Weiterbildung

- *Mindestens alle zwei Jahre muss eine Weiterbildung zum Thema Suizidprävention absolviert werden, andernfalls wird die Lehrerlaubnis entzogen.*

3. Im Berufsleben

Unserer Meinung nach ist im Schulalltag vor allem Unterstützung nötig, die aber nicht in ein „Big Brother“-Überwachungssystem ausarten darf.

- Mentoring: Jeder Lehrer sollte einen persönlichen Mentor haben, der ihm in vertraulichem Rahmen Unterstützung gibt. Dies soll in regelmässigen Treffen mit z.B. Psychologen stattfinden.

Aufgabe sehr wohl wahrnehme: „Aber auch ohne Weiterbildung, nehmen wir unsere Aufgabe wahr. Es ist nicht so, dass wir das vernachlässigen“.

Themen für eine Weiterbildung zu diesem Thema sind nach Ansicht von Frau A. insbesondere Gesprächsführungskompetenzen. „Das wäre sicher etwas.“ Sie sieht aber auch Schwierigkeiten diesbezüglich. Frau A. schätzt nämlich die Chance auf erfolgreiche Weiterbildung ihrer Kollegen/Kolleginnen als „sehr schwierig“ ein. Insbesondere für ältere Kollegen, die jetzt „alle pensioniert“ sind, war eine derartige Weiterbildung unzumutbar, denn „die kriegten schon einen Hautausschlag, wenn sie da jetzt eine Gruppenarbeit hätten machen müssen. Die sahen überhaupt nicht ein, wozu das gut ist.“ Dies seien aber Einzelfälle, grundsätzlich schätzt Frau A. Weiterbildung als „nachhaltig“ ein. Darum habe sie sich auch immer bemüht.

3.3.1.3. Schlussfolgerungen aus Interview 1

Aus der Interview 1 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Begleitung durch Schulleitung und Klassenlehrkraft	Kapazitäten für die Weiterbildung des Kollegiums sind nicht frei
Lässt sich die Schülerin nicht vernetzen, bleiben der Schule ausser den Massnahmen zum Absenzenreglement nur das Verbalisieren der eigenen Hilflosigkeit.	Gesprächsführungskompetenzen verbessern

Tabelle 62: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 1)

Somit lassen sich folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Ritzen wurde an der Schule wahrgenommen	Verdacht auf sexuellen Missbrauch nicht genügend abgeklärt, keine Gefährdungsmeldung
<i>Mehrmalige</i> Bemühungen Schüler/-in zu vernetzen	Vernetzung mit einer Beratungsstelle nicht gelungen
Übernimmt die pädagogische Führung an der Schule aktiv	Die oft <i>wertende</i> und negativ besetzte Wahrnehmung von auffälligen Schülern/Schülerinnen durch die Schule erschwert einen <i>neutralen Zugang</i> zu ihnen und ihren tatsächlichen Schwierigkeiten.
	Es gibt keinen niederschweligen Zugang zu Beratungsangeboten. Fehlt dieses und werden auffällige Schüler/-innen sofort zu „Fällen“ auf jugendpsychiatrischer Ebene, könnte dies die Akzeptanz von professioneller Hilfe erschweren.
Kann die eigene Hilflosigkeit verbalisieren, macht sich Sorgen, als wäre es „die eigene Tochter“. Weiss, dass Empathie nicht immer nützt, sondern dass es auch Härte braucht.	Durch die einseitige fachwissenschaftlich und methodisch-didaktische Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte kann der Verweigerung von professioneller Hilfe und Therapieangebote durch die/den Schüler/-in nur mit <i>Hilflosigkeit</i> begegnet werden
Selbstbild der Schulleiterin, welches für die Schüler/-innen pädagogische Verantwortung übernimmt	Eine Zusammenarbeit mit den Eltern kommt bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch den Vater nicht wirklich zustande. Die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist somit erschwert und einseitig auf die

- Das Mentoring sollte die Lehrer befähigen, für die Schüler ein ähnliches Betreuungssystem aufzubauen, in dem jeder Lehrer für einige bestimmte Schüler jeder Klasse als Ansprechperson figuriert und sich so intensiver mit ihnen beschäftigen kann. Dieses System eliminiert auch das heute vorhandene Problem, dass eine Fachlehrkraft, die die Schüler nur einige Stunden pro Woche sieht, nicht auf alle Schüler eingehen kann.

	Mutter von V. ausgerichtet.
--	-----------------------------

Tabelle 63: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 1)

Es lassen sich aus Interview 1 somit für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Schülern/Schülerinnen, die sich nicht mit den zuständigen Beratungsstellen vernetzen lassen, müssen *Grenzen gesetzt* werden. Die schulischen Regeln müssen eingehalten werden.
- Gymnasien müssen für sich Kriterien haben, unter welchen Bedingungen sie die Zusammenarbeit mit den Eltern suchen, auch wenn die Schüler/-innen schon 18 Jahre alt gewesen sind.
- Ein gut begründeter Verdacht auf sexuellen Missbrauch ist sorgfältig abzuklären. Bestätigt sich der Verdacht auf sexuellen Missbrauch, muss (allenfalls in einer Helferkonferenz aller am Netzwerk beteiligten Personengruppen) entschieden werden, *wann* (und *nicht* ob) die zuständigen Untersuchungsbehörden eingeschaltet werden. Die allgemeine grosse Unsicherheit führt oft zu endlosen Diagnosen und „Delegationsketten“. Die Straforgane müssen bei einem Verdacht möglichst früh eingeschaltet werden im Interesse des Kindes. Dies muss durch die Schulleitung geschehen und darf nicht an die einzelne Lehrkraft delegiert oder ihrer Eigeninitiative überlassen werden. Die Schulleitung muss in solchen Fällen ihre pädagogische Verantwortung wahrnehmen und die Lehrkräfte und die Schülerin entlasten. Herr Dr. Daniel Gutschner von der Beratungsstelle für forensische Jugendpsychiatrie und –psychologie in Bern (siehe <http://www.ifkjb.ch/> am 05.11. 2006) bestätigt dieses Vorgehen (Telefonat vom 12. Mai 2006)
- Kurzabsenzen können ein Indiz sein für eine Auffälligkeit aufgrund persönlicher Schwierigkeiten und Krisen. Gründe für Absenzen sind aber sorgfältig zu ermitteln. Strategien, wie dies erfolgen kann, sind zu erarbeiten. Eine frühzeitige Pathologisierung ist zu vermeiden (vgl. Stamm 2005a)).
- Lehrkräfte und Schulleiter/-innen müssen durch ihre Aus- und Weiterbildung geschult sein in professioneller Gesprächsführung. Dabei sind die Strategien der auxiliären Gesprächsführung (vgl. Dahmer & Dahmer 1999) besonders hilfreich.
- Schüler/-innen benötigen Regeln *und* Verständnis. Die Ausbalancierung dieser beiden Aspekte bedeutet, die widersprüchliche Handlungslogik des pädagogischen Handlungsfeldes in einem seiner Kernpunkte zu begreifen, anzuerkennen und zu bearbeiten.
- Lehrkräfte werden selten umfassend über die persönlichen Schwierigkeiten von Schülern/Schülerinnen informiert. Es muss Lehrkräften klar sein, *wie* sie mit der Information durch die Schulleitung umgehen sollen und welche konkreten Massnahmen sie im Schulalltag ergreifen sollen. Diese Klärung kann individuell und/oder institutionell angegangen werden. Kommt für die einzelne Lehrkraft keine Klärung zustande, besteht die Gefahr, die Information und damit allenfalls auch den Schüler/die Schülerin links liegen zu lassen. Das Erarbeiten, Evaluieren und Adaptieren solcher Strategien ist Sache des Schul- und Personalentwicklungsprozesses.
- Kapazitäten für die Weiterbildung sind nicht immer frei. *Dennoch* müssen Lehrkräfte ihre pädagogischen Aufgaben wahrnehmen. Diesem Umstand ist einerseits in Schulentwicklungsprozessen Rechnung zu tragen. Für eine Professionalisierung muss die Betreuung auffälliger Schüler/-innen aber andererseits im Lehrplan zeitlich und

inhaltlich verankert und bezahlt sein. Dazu muss eine Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen im Lehrauftrag für Gymnasiallehrkräfte vorgesehen und entlohnt sein.

3.3.2. Interview 2

Thema: Mobbing in der Klasse

Interviewdatum: April 2005

Befragt: männliche Lehrkraft

Funktion: Lehrkraft und Klassenlehrer

Begleiteter auffälliger Schüler: D., männlich

3.3.2.1. Der Istzustand

Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Anfangs 9. Klasse	Schüler D. von Klassenkollegen gemobbt, Lernatmosphäre massiv gestört
	Die Lehrkraft überprüft die Wahrnehmung: Gespräch mit dem Schüler Gespräch mit der Klasse Gespräch mit dem Vater: Sohn hat ADS
	No-Blame Approach: Vereinbarung aushandeln
Überprüfung der Vereinbarung nach einem Monat nach drei Monaten Am Schluss des Semesters	Vereinbarung 3 Mal überprüft
In der 10. Klasse	Zustand einigermaßen normalisiert

Tabelle 64: Der Verlauf der Begleitung (Interview 2)

Herr B. schildert mir einen Mobbingfall, den er ein Jahr vor der Befragung betreut und zu einem mehr oder weniger *erfolgreichen* Abschluss geführt hat. Die Klasse war eine 9. Klasse, die neu am Gymnasium war und sich aus 24 Schülern und Schülerinnen zusammensetzte. D. kannte in der neuen Klasse niemanden.

Die Intervention, die Herr B. dann bei D. durchgeführt hat, beginnt mit drei Gesprächen, die vorab zum Ziel haben, seine Wahrnehmung zu bestätigen und abzuklären, wie gravierend das Mobbing ist. Dazu hat Herr B. zuerst mit „D. selbst gesprochen“, dann mit den Schülern/Schülerinnen in der Klasse, dann mit dem Vater. „Das waren die drei Gespräche, die mir die Sicherheit gaben, dass“ wirklich Mobbing vorliegt. Sich sicher war aber Herr B. bereits nach dem ersten Gespräch mit D.. Er „war schon früher in seiner alten Klasse ein Mobbingopfer, und seine Einschätzung war es, dass es ja nur *noch 4 Jahre* geht und dann ist die Schule fertig und *das eventuell* auch.“ Das Gespräch mit den Schülern und Schülerinnen ergab, dass das „so ein Spiel“ sei, „dass man einfach mache“, wenn „es einem langweilig sei“, dann mache man sich noch „kurz“ über D. lustig. Dieser hat „dann so Wutausbrüche gehabt und manchmal auch Unbeteiligte getroffen, dass hat sich dann so aufgewiegelt“. Im Gespräch mit dem Vater hat dieser gegenüber Herrn B. geltend gemacht, „dass der D. halt ein Schwieriger sei und ein Einzelgänger, *den man nicht ändern könne, wegen dem ADS (Attention Deficiency Syndrome). Das entschuldige halt vieles.*“ ADS wird von Eltern oder auch betroffenen Schülern/Schülerinnen (eigene Erfahrung C.S.) rege benutzt, um Verhaltensauffälligkeiten zu rechtfertigen, obwohl

„eine verbreitete Kritik an dem ADS-Etikett ist, dass die Ärzte zwischen *normalen Kindern und solchen, die manchmal ADS-Symptome zeigen, nicht verlässlich unterscheiden können* (De Grandpre, Richard: Die Ritalin Gesellschaft, eine

Generation wird krankgeschrieben, Titel der amerikanischen Originalausgabe: Ritalin Nation, Rapid-Fire- Culture and the Transformation of Human Consciousness, 2000, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002, S. 19, meine Betonung)

D. hat nach Angaben von Herrn B. aber keine medikamentöse Behandlung in Anspruch genommen. Erschwerend für die Begleitung von D. ist die Einschätzung des Vaters, dass dieser aufgrund seiner diagnostizierten Krankheit *nicht lern- und veränderungsfähig* sei. Ob ADS⁸⁴ biologisch oder kulturell (DeGrandpre 2002, S.19) begründet ist oder nicht, kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Auch der Aufschwung von Ritalin, welcher dazu führte, dass in den Vereinigten Staaten 1975 150'000 Kinder Ritalin gegen Hyperaktivität nahmen, während für das Jahr 2000 die U.S. Drug Enforcement Administration schätzt, dass ca. 15% der Schulkinder (8 Millionen Kinder) Ritalin nehmen, kann nicht ausführlich diskutiert werden. De Grandpre nennt eine ähnliche Zunahme für Deutschland, wo im Jahre 2000 14 Mal so viele Kinder Ritalin oder Medikinet einnahmen wie im Jahre 1993. Nach Grandpre lassen sich die „pharmakologischen und psychischen Wirkungen“ von Ritalin *nicht* unterscheiden von denen „von Kokain“ (De Grandpre 2002, S. 17f.). Er spricht von der Ritalin-Gesellschaft als einer „beschleunigten Gesellschaft, die keine Langweile mehr dulde und nur noch von einem zum anderen hetze“ (De Grandpre 2002, S. 15).

Um die Bekämpfung von Langeweile in einer Schulklasse ging es unter anderem auch im Mobbingfall von D.. Da deswegen die Lernatmosphäre in der Klasse stark gestört war, ging es Herrn B. in erster Linie darum, Voraussetzungen zu schaffen, die einen Unterricht mit allen ermöglichen.

Die für Herrn B. notwendige und relevante Information wurde ihm zufälligerweise durch seine Frau zugetragen: „*Glücklicherweise* hat es sich ergeben, dass meine Frau [...] eine Weiterbildung gemacht hat über Mobbing. Die haben so eine Arbeitstagung gehabt, und sie hat Unterlagen mitgebracht, und ich habe mich dann mit einer Dozentin in Verbindung gesetzt, und da haben wir ein Konzept besprochen“. Das Konzept, auf welches sich Herr B. bezieht, ist ein sogenannter No-Blame (keine Anklage) Approach⁸⁵ (siehe ausführlich dazu: The No-Blame Approach to Bullying auf www.globalideasbank.org/BI/BI-9.html). Es ist „eine gewisse Art, wie man da dran geht“. Herr B. hat sich das selbständig für die Klasse zurechtgelegt, ist aber dann noch persönlich auf die Erziehungsberatung gegangen, „um das zu besprechen“ und sich zu vergewissern, „auf was man besonders schauen muss“. Dort hat er die nötige Unterstützung erhalten selbst die Intervention durchführen zu können. Der Schulpsychologe hat Herrn B. darin bekräftigt, dass er „richtig vorgehe“, und „dass da keine falschen Schritte“ drin sind. Er wollte sich vor allem diesbezüglich absichern. Selbst war er bis anhin mit dieser Vorgehensweise „auch nicht bekannt“. Er „hat das aber überprüft“ und es „durchbesprochen“. Der Schulpsychologe hat dann Herrn B. noch einmal gesagt, „auf was genau man besonders schauen muss“.

Beim No-Blame-Approach treffen das Mobbing-Opfer und diejenigen, die aktiv mobben⁸⁶, „die Klasse“ *eine schriftliche Vereinbarung*. Es ist darauf zu achten, dass „die Vereinbarung *handfest* ist“. Dazu gehört insbesondere, „dass sie Verhaltensweisen erwähnt, die das Opfer

⁸⁴ Die Ratgeberliteratur zu ADS und ADHS ist unübersichtlich und zahlreich. Erscheinungen neueren Datums sind: Barkley 2005. oder ein Buch, das für sich beansprucht, auf neueren neurowissenschaftlichen Grundlagen verfasst zu sein ist; Hüther 2004.

⁸⁵ Siehe auch: Maines & Robinson 1992. (kann über sales@luckyduck.co.uk bestellt werden).

⁸⁶ Herr B. spricht von 6-7 Schülern/Schülerinnen.

stören“ und „Verhaltensweisen“ festhält, „die die anderen stören.“ Sind diese Verhaltensweisen aufgeschrieben, einigt man sich gemeinsam darauf, diese „in Zukunft“ zu vermeiden. Wichtig ist dabei, „dass man nichts aufschreibt, das man nicht einhalten kann“. Die Vereinbarung zielt also auf eine realistische Einschätzung der Situation. Wie ist dies zu erreichen?

1. Die Lehrkraft hört die beiden Parteien zuerst einzeln an und hört sich an, „wie sie das einschätzen“.
2. Die Lehrkraft setzt Ziele fest und stellt eine „Traktandenliste“ zusammen. „Die Lehrkraft stellt am Anfang das Konzept, die Marschrichtung und den Zeitplan auf“, gibt dann aber den Prozess aus der Hand und überträgt die Lernverantwortung den Schülern/Schülerinnen.
3. Die Lehrkraft wählt „jemanden, der dann das Gespräch führt“ und bereitet dieses mit dieser Person vor.
4. Dann gibt die Lehrkraft „die Initiative aus der Hand“ und führt die beiden Gruppen anhand von einer Traktandenliste zusammen. Die Lehrkraft „verlässt dann den Raum“, während sich Opfer und Klasse gegenüber sitzen und gemeinsam verhandeln.

Herr B. war dann „fast 2 Stunden da draussen, sie hätten“ ihn „rufen können, wenn es nötig gewesen wäre“. Alle Beteiligten „mussten dann eine Vereinbarung aushandeln und unterschreiben“ und Herrn B. „dann zeigen.“ Die Lehrkraft nimmt aber zur Vereinbarung nicht mehr inhaltlich Stellung. Sie erhält diese „nur noch zur Kenntnis“. Die Vereinbarung hat mit einem Passus begonnen, in dem „es hiess: D. muss sorgfältiger sein mit seiner persönlichen Hygiene“. Aber auch von den „Tätern“ wurden Änderungen im Verhalten verlangt. Herr B. korrigiert seine Wortwahl umgehend: „nein eben *nicht* von den Tätern, sondern von denen, die gemobbt haben“. Diese mussten festlegen, welche Verhaltensweisen sie nicht mehr an den Tag legen wollten. Auch „für D. mussten gewisse Verhaltensweisen festgeschrieben werden.“ Die Vereinbarung enthielt „dann auch noch die Überprüfungsdaten“.

5. Die Vereinbarung wird dann „überprüft nach einem Monat, nach drei Monaten und am Schluss vom Semester noch einmal. Im zweiten Jahr (10. Schuljahr) wird in der Klasse nicht mehr darüber geredet.“

Der No-Blame- Approach war in diesem Fall erfolgreich. Herr B. geht „davon aus, dass sich das eingespielt hat“. Die Situation für D., der „seine Behinderung immer noch“ hat, hat sich verbessert. Er ist zwar „immer noch Einzelgänger, aber er wird in dem Sinne jetzt nicht mehr gemobbt“. Er ist aber immer noch ein „Problemfall“, den Herrn B. gerne mit der Erziehungsberatung vernetzt hätte. Er hat die kostenlose Beratung, die den Schülern/Schülerinnen zur Verfügung steht, den Eltern auch vorgeschlagen. „Die wollten das nicht. Sie waren der Meinung, dass D. so ist und man das nicht ändern könne. *Sie sahen keinen Anlass dazu, das zu ändern, was aber nicht meiner Wahrnehmung entspricht*“. Nach Ansicht von Herrn B. hätte D. durchaus Veränderungspotenzial gehabt.

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder

Auf die Frage, warum er den Mobbingfall so aufwändig bearbeitet habe und ihn nicht einfach habe „laufen“ lassen, antwortet Herr B., „dass er sich verantwortlich dafür“ fühle, „dass Unterricht stattfindet, dass man zusammen funktionieren kann, einen Museumsbesuch

machen kann, ohne dass es eine Schlägerei gibt und sie einander in eine Türe reinschubsen. Es müsse „eine Gruppenarbeit“ durchgeführt werden können. Dies gelte „nicht nur“ für Herrn B.’s Unterricht, „sondern“ müsse auch „bei den anderen“ Lehrkräften möglich sein. Kann der Unterricht nicht mehr reibungsfrei ablaufen und ist die Lernatmosphäre gestört, muss die Lehrkraft „eingreifen.“ Nicht in jedem Fall kann aber die Lehrkraft, wie im Fall D., auch das Problem *wirklich* lösen. Herr B. sagt, dass er in „einem anderen Fall festgestellt“ habe, „dass er zwar *„sehr wohl das Problem benennen“* und es mit der Klasse „auf den Tisch legen“, aber *„nachher nicht in dem Sinn mithelfen“* konnte, dieses zu lösen. Herr B. unterscheidet somit zwischen auffälligen Schülern/Schülerinnen, bei denen Lehrkräfte, allenfalls durch anderweitige professionelle Unterstützung, sehr wohl selbst auffällige Schüler/-innen begleiten können und Fällen, bei denen die Rolle der Lehrkraft dadurch definiert ist, dass sie jemand ist, „der weiss, wo man sich professionelle Hilfe holen kann“.

Herr B. sagt dann auch, dass es eine „gewisse Verantwortung gegenüber dem Einzelnen“ gäbe. Diese bestehe darin, dass „wenn das eine Krise ist, die ich besser wahrnehme als jemand anders, vielleicht auch (als) die Eltern dies tun“, es im Verantwortungsbereich der Lehrkraft ist sicherzustellen, *„dass die, die etwas machen müssen auch etwas machen können“*. Er nimmt dazu Bezug auf „ein anderes Beispiel, wo es mit einem alleinerziehenden Vater ein Problem gab“. Da hat Herr B. „einfach sichergestellt, dass das an eine professionelle Institution geht“. Ist die Vernetzung erfolgt, „hört dann aber“ „meine Verantwortung“ als Lehrkraft auf. „Es ist klar, dass ich nicht die Fähigkeit“ habe, „nicht die Ausbildung habe für einen solchen Fall zu begleiten“. Herr B. begründet dies damit, dass er auch „zu wenig in das Milieu rein“ sehe und die Sicht der Schüler/-innen subjektiv und einseitig sei. Deshalb „habe ich mich gar nicht verantwortlich fühlen wollen dafür, dass das Problem gelöst wird“. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es somit, dafür zu sorgen, dass auffällige Schüler/-innen „an einem Ort landen, wo Leute, die ausgebildet sind, sich dem annehmen“.

Wahrnehmungsstrategien

Herr B. hat D. vor allem wahrgenommen, weil er „immer vor der Stunde um das Lehrerpult gekreist“ ist. Insbesondere ist er „um mich rum“ gekreist und auch „nach der Stunde blieb er immer noch“. Dies schien Herrn B. ein recht auffälliges Verhalten für einen Gymnasiasten. Er habe dann „als zweites auf“ einem Blatt „gesehen“, dass da stand: „D. ist eine Sau, D. ist schwul“. Als dritten Indikator dafür, dass Mobbing vorlag, hat Herr B. beobachtet, dass die Klasse ein Spiel mit D.’s Jacke machte: „Einer nahm einem anderen die Jacke weg und schoss die D. an. Von dem Moment an „war sie vergiftet“ und da war es Herrn B. „eigentlich klar: da ist ein Mobbingfall unterwegs“. Die Einschätzung des Problems war für Herrn B. aufgrund der „Symptome“ offensichtlich und klar. Dazu kommt, dass sich D. aufgrund seiner äusseren Erscheinung auch gut als Mobbingopfer eignet: „Er ist übergewichtig, ein Einzelgänger, [...] Einzelkind, Computerfreak, Einzelsitzer, bei Gruppenarbeiten hat er sich immer so benommen, dass er am Schluss nirgendwo war, dass man ihn zuteilen musste“.

Herr B. macht im Verlauf des Gespräches eine andere Aussage zur Wahrnehmung von auffälligen Schülern/Schülerinnen, die ich hier anführen möchte. Er spricht von *drei Fällen, die problematisch waren in den letzten 2.5⁸⁷ Jahren, davor gab es 25 Jahre keine solchen Fälle*. Herr B.. macht dabei die Unterscheidung zwischen „wahrscheinlich *nicht gesehen* oder *nie so etwas gehabt*“. Aufgrund dieser Aussage bitte ich Herrn B. noch einmal. ehrlich zu

⁸⁷ Herr B. sagt zu den drei Fällen: „Bei Daniel hat die Klasse nicht so funktioniert, wie wir Lehrkräfte das möchten, und das sah ich als Anlass, da einzugreifen. Der zweite Schüler war stark absturz- bis suizidgefährdet, da hat sich die Intervention auch aufgedrängt, und beim dritten Fall da habe ich das Gefühl gehabt, es sei jemand nicht mehr wohl in seiner eigenen Haut und habe keine Freude mehr an irgendetwas.“

überlegen, ob sich seine Wahrnehmung verändert hat oder ob er tatsächlich nie solche Fälle gehabt hat. Er antwortet:

„Ich habe nicht auf einmal, einen Weiterbildungskurs gemacht oder ein Buch gelesen. *Ich habe einfach in den letzten 25 Jahren nie so eindeutige Fälle gehabt, wie in den letzten 2.5 Jahren. Ich glaube nicht, dass sich meine Wahrnehmung verändert hat und ich so ein Sensorium entwickelt hätte für so was.* Die sind jetzt einfach in der Zeitspanne gekommen. Vorher gab es vielleicht so kleine Probleme, aber nie, dass man eine solche Intervention hätte planen und durchführen müssen“.

Kommunikationsstrategien

Herr B. nennt folgende Strategie, die er „sehr oft“ anwendet, um Schülern/Schülerinnen zu zeigen, dass er sie verstanden hat: Er sagte, was derauffällige Schüler/die auffällige Schülerin „gesagt hat“, in „seinen Worten“ Der Schüler/die Schülerin muss dann „korrigieren“, wenn er „das falsch verstanden hat“. Dieses „Wiederholen, was der andere gesagt hat“ stellt für Herrn B. sicher, dass „das das ist, was der andere gesagt hat“. Ein anderes Kriterium, welches B. nennt, ist das der Zeit. Er wisse, „dass man Zeit haben muss“. Man kann nicht sagen, „komm dann kurz vor der drei, aber ich habe um 5 nach drei wieder einen Termin“. Wenn es etwas „Schwerwiegendes“ sei, „dann muss es fast Open End sein“. Er wisse, „dass man einen Ort wählen muss“, wo man „alleine sein kann“. Mit „einem Mädchen“ ist er auch „da“ (Das Interview findet in einem Schulzimmer statt), „*aber dann ist immer die Türe offen*“. Wichtig sei, „dass man am Schluss festhält“, was ist „jetzt auf dem Tisch“? Es muss klar sein: „*Was haben wir besprochen, was noch nicht besprochen, und was ist jetzt der nächste Schritt?*“

Ich frage noch nach der Art und Weise, wie man Fragen stellt, bsw. Suggestivfragen verhindert, die ein Gespräch wieder abblocken oder signalisieren, dass man sich nicht auf ein Gespräch einlassen will. Herr B. antwortet, dass es ihm „gar nicht so bewusst sei“. Die „Suggestivfragen, da ärgere ich mich auch immer drüber. Ich hoffe, dass ich die weniger brauche. Ich könnte sie aber nicht ausschliessen.“

Ob er bewusst durch seinen Unterrichtsstil Gesprächsbereitschaft kommuniziere und das Vertrauen fördere, beantwortet Herr B. wie folgt: Er habe sich „das gefragt“, und er baue „sicher nicht vertrauensfördernde Teile in den Unterricht ein, wo man :“j’ai le sentiment“ zusammen „austauschen“ könnte:

„Ich versuche stark, die gleiche Person zu sein, ob jetzt Unterricht ist oder Pause. Ich bin nicht einer, bei dem die Schüler hingehen und den Kropf leeren oder sich an meiner Schulter ausweinen. [...] Aber ich stelle fest, dass sie ohne Weiteres mit kleineren Sachen kommen oder auch ehrlich sind, wenn sie mal das Turnen geschwänzt haben. Sie wissen, dass wir dann das bereden und es eine pädagogische Massnahme gibt und dann hat es sich. [...]“

Herr B. „glaubt nicht“, dass er „irgendjemand bestimmten“ während des Unterricht nonverbal kontaktieren würde. Er sei aber „ab und zu vor dem Unterricht da und ansprechbar oder höre zu, was (die Schüler/-innen) am Morgen besprechen“. Vielleicht gäbe es da „etwas, das sie beschäftigt, etwas, das happig ist“. Ab und zu bleibt Herr B. auch in der Pause im Schulzimmer und dann kommt es „ab und zu vor, dass einer nach der Pause wieder zurückkommt und mir noch etwas sagt, das er nicht vor der ganzen Klasse sagen wollte.“

Das Vertrauenserlebnis zwischen Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen ist nach Thies (Thies 2005 S. 85-99) keine feststehende Variable,

„sondern entwickelt sich im Rahmen der *Beziehungsgeschichte von Lehrer(n) und Schüler(n) durch die Verarbeitung personaler und situativer Aspekte* [...] Lehrer und Schüler treten in Interaktion zueinander und modifizieren das eigene Verhalten *auch anhand der Wahrnehmung des Verhaltens des Interaktionspartners*. Dieses allgemeine interaktionsrelevante Phänomen [...] tritt nun bei der Analyse des Vertrauens in besonders drastischer Weise zu Tage, da Vertrauen immer mit einer *Reziprozitätserwartung* verbunden ist: Wer Vertrauen investiert erwartet, dass der Interaktionspartner dieses Vertrauen erwidert (u.a. Petermann, 1996) Von daher spielt gleichermassen das *tatsächliche Vertrauen des einen Interaktionspartners, aber auch dessen subjektive Dekodierung durch den anderen Interaktionspartner (und umgekehrt) eine bedeutsame Rolle für die Genese und die Stabilität der Vertrauensbeziehung*. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Lehrer und Schüler das investierte Vertrauen des jeweils Anderen zumindest *antizipieren*. Ferner zeigten bereits die Befunde von Hofer zum differentiellen Lehrerhandeln (1981, 1986), dass Lehrer – trotz gegenteiliger, überwiegend ideologisch gefärbter Postulate – eben nicht jeden Schüler gleich behandeln (können). Überträgt man diese Befunde auf die Genese von Vertrauensbeziehungen, liegt nahe, dass konkrete Beziehungen zwischen *einem* Lehrer und *einem* Schüler in das Erkenntnisinteresse rücken müssen, um derart komplexe Prozesse, wie die Vertrauensgenese, näher beleuchten zu können. Die alleinige Betrachtung von personalen Variablen der Lehrer und Informationsprozesse auf Seiten der Schüler kann nur einen Teil des resultierenden Vertrauensserlebens erklären“ (Thies 2005, S. 87).

Lehrkräfte stehen somit in unzähligen „Beziehungsgeschichten“ mit ihren Schülern/Schülerinnen, die täglich neu zu bestimmen und zu erarbeiten sind. Überforderung ist rasch gegeben, für eine Professionalisierung sind auch Abgrenzungsstrategien gefragt. (vgl. auch: Miller 1997).

Abgrenzungsstrategien

Herr B. grenzt seine Aufgabe im Gespräch auch klar ab. Schnell seien Lehrkräfte *überfordert* mit der Begleitung von Schülern/Schülerinnen, deshalb sollte die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen „so professionell“ wie nur möglich sein. Herr B. kann sich nicht vorstellen, dass man ihn für Interventionen „in Krisenintervention ausbilden könnte.“ Herr B. nennt dann unter den Problemen, die er „auch nicht“ bearbeiten „möchte“ : „*Mobbing*, Probleme mit dem Elternhaus, weglaufen von zu Hause, Probleme mit der Freundin usw.“ Lehrkräfte brauchen „so viel, dass sie die ersten Anlaufstellen kennen“ müssen, wo die Schüler/-innen „gut aufgehoben sind“. Dies suggeriert, dass Anlaufstellen einen Schutzraum bieten, den es aufzusuchen gilt und der dann Schutz im schulischen Alltag bieten könnte. Die Lehrkraft, die „alles kann“, ist da „falsch am Platz“. Dies sei eine komplette Überforderung und. „wahrscheinlich ist der Misserfolg vorprogrammiert.“ Hinsichtlich des Mobbing ergibt sich hier ein Widerspruch, denn dieses hat Herr B., wie die Interview zeigt, zwar mit hohem Arbeitsaufwand, aber doch für D. mehr oder weniger erfolgreich mit seiner Klasse, bearbeitet. Die „komplette Überforderung“, welche auffällige Schüler/-innen verursachen, könnte somit mehr damit zusammenhängen, dass Lehrkräfte, diese Probleme mit ihren Schülern/Schülerinnen nicht angehen „möchten“ und dazu weder die zeitlichen Reserven, noch das nötige Wissen (hier: Der No-Blame-Approach) oder die personelle Unterstützung (hier: durch den Erziehungsberater) haben. Insbesondere zu beachten ist, dass eine professionelle Begleitung vor allem in Hinblick auf therapeutische Angebote gesehen wird, während die eigentliche Professionalisierung der Lehrerrolle in den Hintergrund rückt oder

gar nicht zur Diskussion steht. Diese ganz-oder-gar-nicht Mentalität widerspricht einerseits den von Herrn B. geschilderten Erfahrungen mit D. und widerspricht auch der Tatsache, dass Schüler/-innen den grössten Teil ihrer Zeit am Gymnasium verbringen. Sie brauchen also weniger Schutzräume, in denen sie „gut aufgehoben sind“, als „Schutzwissen“, welches Sicherheit und Gewissheit vermittelt (Oser & Spychiger 2005, S. 33) und Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen zur Verfügung steht, damit die Begleitung auffälliger Schüler/-innen durch die Gymnasiallehrkräfte professioneller erfolgt.

Auf die Frage, wie er im geschilderten Fall mit der eigenen Betroffenheit umging, antwortet Herr B., dass es ihn natürlich „schon beschäftigt habe“ und er sich gefragt habe: Was in einem „vor gehe, der sagt: „Jetzt geht es mir nur noch 4 Jahre“, entschuldigung das Wort: „scheissig“, und nachher ändert es dann vielleicht, vielleicht“. Das hat Herrn B. „ungeheuerlich gedünkt“. Er hatte „eben dann den Eindruck“, dass er „aus dieser Betroffenheit raus etwas machen müsste“.

Herr B. nimmt dazu Bezug auf einen andern Fall, bei dem ein Junge „nicht mehr gerne in die Schule kam, weil er wusste, dass er nachher wieder heim musste“ zu seinem „alleinerziehenden Vater“, der es „zu gut, zu streng machen wollte“. Das gab Herrn B. „schon zu denken, aber nicht, dass ich den Eindruck hatte, ich müsse da noch fast sicherstellen, im täglichen Gespräch nachfragen, ob es dem gut geht oder nicht“. Herr B. hat dann noch „ab und zu nachher“ mit diesem Jungen geredet, als die Therapie anfang“. Dieser Junge kam dann auch „teilweise [...]wieder in die Schule“. Da habe er sichergestellt, dass der Schüler an der Schule arbeiten konnte, „die Computer brauchen und so“. Er habe sichergestellt, dass „der kleine Bruder von zu Hause Schulbücher holen ging, die er brauchte. Das war das, was ich tat, und das hat auf dieser Betroffenheit basiert“.

Auf die Frage, ob er Konflikte sehe zwischen der Rolle als Berater und der Rolle als Fachlehrer, antwortet Herr B., dass es „Konflikte geben“ kann, wenn „ich dem Schüler“ unbewusst „eine Privatrolle zuschiebe oder ein anderes Anforderungsprofil verlange als bei anderen“. Zu auffälligen Schülern/Schülerinnen haben Lehrkräfte „schon eine andere Beziehung“. Daraus ergeben sich Schwierigkeiten, denn „es gibt viele, von denen weiss ich nichts oder wenig von zu Hause, und da kann ich auch annehmen, dass es da Konflikte geben kann. Bei einem, der wurde jetzt transparent, das könnte unter Umständen Konflikte geben, dass ich *anders auf ihn reagiere, etwas weniger verlange*.“ Da könnte es zum Beispiel bei der Bewertung Unterschiede geben. Ich frage Herrn B., ob er eine andere Bewertung als gerechtfertigt anschau, und er meint: „Das muss im Rahmen möglich sein, dass jemand während vier Jahren mal eine Krise hat und man dann zu ihm schaut und ihn da wieder rausführt. Oder wenn er draussen ist mit professioneller Hilfe, dass man ihn dann wieder da hinführen kann, wo er sein muss. Das muss Platz haben.“ Damit ergeben sich ungleiche Behandlungen von Schülern/Schülerinnen, die aber *berechtigt* sein können.

Die Relevanz der Genderfrage

Herr B. hat sich die Mühe genommen, das Interview kurz vorzubereiten. Er sagt, er hätte „bei der Vorbereitung“ zur Genderfrage „ein Wort hingeschrieben:[...] *unwichtig*“. Im Gespräch revidiert er aber seine Notiz: „Aber ich bin nicht sicher, ob das stimmt. Ich weiss nicht, ob D. auf eine Frau anders reagiert hätte oder ob eine Schülerin sich auch von mir hätte motivieren lassen, in das Verfahren einzutreten“. Die Lehrkraft muss die beiden Parteien motivieren können, denn die Vereinbarung wird unter schwierigen Bedingungen ausgehandelt: „Man sitzt dann“ in einem Klassenzimmer „drin: die ganze Klasse“ sitzt auf der einen Seite und die andere Person auf der anderen Seite“. Herr B. ist sich nicht sicher, ob ihm ein Mädchen dies auch „abgekauft hätte“ oder ob man ein gänzlich anderes Verfahren „hätte wählen müssen“.

Ich bin da etwas unsicher, das muss ich ehrlich sagen, aber ich kann mir schon vorstellen“, dass die Genderfrage „eine Rolle spielt.“

Herr B. meint darauf auf Nachfragen, dass er Zugang zu D. hatte als Vaterfigur und als Vorbild, aber ebenso wichtig scheint ihm das gemeinsame Interesse an Technik. Er glaubt, er hätte „auch noch“ Zugang zu ihm gehabt, „weil wir über Computer geredet haben, und er hat mir da auch geholfen, am Computer etwas zu flicken. Da hat sich schon abgezeichnet, dass er technisch gut ist, und jetzt ist er ja mein technischer Schülerassistent“, was „eigentlich mehr Therapie“ ist. Herr B. sagt, dass es wichtig sei: „so zu(zu)hören zwischendurch“ was dazu geführt habe, dass er und D. „einen Schritt aufeinander zu gemacht“ haben, „was in einem anderen Fall vielleicht nicht geschehen wäre. Aber ob das Geschlecht eine Rolle spielt oder eher die *technische Zuneigung*, kann ich nicht sagen“.

Auf die Frage, ob es allgemeine Unterschiede gibt zwischen Jungen und Mädchen und ihren Schwierigkeiten, muss Herr B. „passen. Die Krisen, die gehen an mir vorbei, als dass sie sie woanders deponieren oder ausleben. Da weiss ich zu wenig.“

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Lehrkraft ist verantwortlich für ein gutes Lernklima in der Klasse
Wahrnehmungsstrategien	Aufgrund von beobachtetem Verhalten der Klasse und des betroffenen Schülers
Kommunikationsstrategien	Zusammenfassen, was der Schüler sagt Einen geeigneten Ort wählen, an dem das Gespräch stattfindet. Bei Mädchen die Türe im Schulzimmer „offen“ lassen
Abgrenzungsstrategien	Lehrkraft, die „alles machen“ will, ist überfordert.
Die Relevanz der Genderfrage	Scheint auf den ersten Blick unwichtig. Gemeinsame Interessen (Computer) wichtiger

Tabelle 65: Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 2)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Interview 2 zeigt, dass Herr B. sehr grosse Eigeninitiative entwickelt hat und „glücklicherweise“ seine Frau durch ihre Weiterbildung Handlungsstrategien für Mobbing kannte. Herr B. hat diese aktiv unter hohem Zeitaufwand umgesetzt. Er hat sich *dazu selbst* von dem für die Schule zuständigen Erziehungsberater beraten lassen. Die Schulleitung „hatte auch *keine* Rezepte, wie man das angeht und hat mich unterstützt“.[...] Der Schulleiter hat vorgeschlagen, „dass ich das mit dem (Erziehungsberater) [...] synchronisiere und es herrscht jetzt ein Zustand in der Klasse, wo man arbeiten kann.“

„Nachdem die beiden Parteien die Vereinbarung unterzeichnet hatten, hat die Schulleitung eine Klassenkonferenz einberufen. Herr H. hat dann die Vereinbarung „den Kollegen und Kolleginnen auch bekannt gegeben. *Sie [...] waren angehalten Vergehungen gegen diese Vereinbarung mir sofort zu melden.* Da ist aber nichts eingegangen, es hat also offensichtlich auch bei ihnen geklappt“.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Sie hatte auch „keine Rezepte“ und unterstützte, das Vorgehen des Klassenlehrers
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Grosse Eigeninitiative, hat sich selbständig bei der Erziehungsberatung

	informiert. Erarbeitete mit der Klasse eine Vereinbarung
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine besondere
Die Rolle des Lehrerteams	Mussten der Klassenlehrkraft allfällige Verstösse gegen die Vereinbarung melden

Tabelle 66: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 2)

3.3.2.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

In der Weiterbildung „sollte unbedingt das Bewusstsein geschärft werden für die Problemerkennung“. Dazu gehört die Fähigkeit der Lehrkraft „die Symptome zu erkennen und zu wissen, wo das hingehören könnte“. Zudem sollten der Lehrkraft Anlaufstellen bekannt sein, wo sie sich selbst professionelle Hilfe holen kann, aber *„dann muss man es zur Hand ausgeben und die Experten da arbeiten lassen“*. Herr B. sagt aber, dass dies etwas sei, dass er „nie gelernt habe“ und worauf man ihn „nie hingewiesen hätte“. In der Ausbildung wird einem immer der „lernbegierige Schüler vorgesetzt, der keine Probleme hat (vgl. Oelkers 2003, S. 130f.).

Für Herrn B. zählt nicht so sehr „die Bereitschaft“ seiner Kollegen/Kolleginnen, die „da sein“ sollte, es ist für ihn „notwendig, dass man das hat“ und sich diesbezüglich weiterbilden lässt. Diese Notwendigkeit stützt er auf seine persönlichen Erfahrungen in den letzten 4 Jahren. Wäre er damals dazu befragt worden, ob eine solche Weiterbildung notwendig ist, hätte er „gesagt, jetzt habe ich 25 Jahre nichts gehabt, ich weiss nicht, warum ich jetzt da einen Tag lang Symptome anschauen soll von Schülern/Schülerinnen, die Magersucht haben oder suizidgefährdet sind, zu Hause weglaufen oder *weiss der Teufel was*.“ Aber aufgrund der 3 Fälle, die Herr B. hatte, weiss er jetzt, „dass es nötig ist und dass *man die relativ rasch erkennt und nicht wartet, bis die vollständig abgestürzt sind und es nachher zu spät ist*. „Da sehe ich einen Ausbildungsbedarf in der Grundausbildung, und jetzt halt müsste man das etwas flicken und das mal einbauen“. Ähnlich berichtet mir der Vizedirektor einer grossen Schweiz Bank, dass er noch vor zwei Jahren *nicht eingesehen hätte*, warum er sich solchen Themen annehmen sollte. Er hätte aber eine Mitarbeiterin im Spital besuchen müssen, die versucht hätte, sich das Leben zu nehmen. Dies sei „der schwerste Gang seines Lebens gewesen“ und er hätte gerne darüber etwas in der Ausbildung erfahren. (informelles Gespräch mit einem Vizedirektor einer grossen Schweizer Bank, im Mai 2006)

Widerstand gegen solche Weiterbildung erwächst dadurch, dass es „sicher Leute“ gibt, „die sich abgrenzen wollen, die *wollen* die Probleme gar nicht sehen“. Sieht man die Probleme erst, und dies zeigt Interview 2 gut auf, ist „das [...] ja mit Aufwand verbunden“, insbesondere „unangenehme Gespräche“ zu führen. Das ist nach Ansicht von Herrn B. „nicht etwas, das im Lehrerauftrag *expressis verbis* steht“. Deshalb kann es sich Herr B. gut vorstellen, dass *„jemand das nicht will und sagt, dafür bin ich gar nicht da (und dafür bin ich) nicht bezahlt.“*

Themen für eine Weiterbildung sind nach Herrn B.: „Symptome kennenlernen, Anlaufstellen kennenlernen“. Positiv erlebt hat er, dass die Erziehungsberater/-innen einmal „bei uns waren und uns erzählt haben“, was da auf uns „zukommt“ und uns gesagt haben, dass „dieses und jenes für Jugendliche ein grosses Problem ist“. Dies hat bei Herrn B. auch wieder das Bewusstsein geschärft, „dass man drauf schaut, dass jemand mit Aufgaben und Terminen so leiden kann, dass er das Ende des Tunnels nicht mehr sieht“. Wenn man dies wisse, könne

man jemandem „mit wenig Aufwand helfen.“ Dies sei „eine Erkenntnis“, die man aus einer solchen Weiterbildung „gewinnen kann“.

3.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 2

Aus Interview 2 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Eigeninitiative der Lehrkraft hat zu einer aktiven Bearbeitung des Mobbingfalls geführt	Bewusstsein für die Problemerkennung schärfen
Unterstützung durch die Schulleitung erhalten	Beratungsstellen und Anlaufstellen kennen
Erziehungsberatung hat die Lehrkraft eingehend beraten	Symptome kennenlernen
Mobbingfall durch Vereinbarung weitgehend gelöst.	

Tabelle 67: Zusammenfassung: Ist-Sollzustand (Interview 2)

Somit lassen sich die folgenden Stärken und Schwächen identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Grosse Eigeninitiative der Lehrkraft	Probleme „wollen“ von den Kollegen/Kolleginnen nicht gesehen werden, da dies bedeuten kann, „unangenehme Gespräche“ zu führen und sie sich dadurch überfordert fühlen
Abstimmung von Vorgehen und Problem	Die professionelle Bearbeitung des Mobbingfalls war mit einem hohen unbezahlten Zeitaufwand verbunden, der nicht allgemein erwartet werden kann
	Eine „professionellen Begleitung“ von auffälligen Schülern/Schülerinnen wird <i>einseitig</i> an externe Beratungsstellen delegiert wird. Es besteht ein diffuses Rollenverständnis in Bezug auf den Begriff „professionell, “ der auch für die Lehrkraft zu gelten hat.
	Weiterbildungssituation dadurch erschwert, dass die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen nicht „expressis verbis“ im Lehrauftrag festgehalten ist.
	Die Abstufung von verschiedenen Interventionsmöglichkeiten durch die Lehrkraft ist unklar. Mit der Unterstützung des No-Blame Approaches und dem Gespräch mit Schulleitung und Erziehungsberatung <i>traut sich Herr B. durchaus eine mehr oder weniger erfolgreich verlaufende Intervention</i> zu. Später im Gespräch sagt er aber, dass er sich nicht mit solchen Problemen (<i>Mobbing</i> , Weglaufen von zu Hause, etc.) abgeben <i>möchte</i> .
	Eltern von D. gestehen ihm keine Chance ein, sich zu verändern oder zu lernen.

Tabelle 68: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 2)

Es lassen sich aus Interview 2 somit für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Eine gestörte Lernatmosphäre in einer Klasse kann ein Anzeichen dafür sein, dass einzelne Schüler/-innen auffällig sind und die Lehrpersonen nicht adäquat auf die Herausforderung reagieren.
- Bei Mobbing ist der No-Blame Approach eine mögliche Variante, das Thema mit dem Opfer und dem Verursacher zu bearbeiten (siehe dazu den Text: The No-Blame Approach to Bullying auf www.globalideasbank.org/BI/BI-9.html).
- Lehrkräfte benötigen Triagefähigkeiten. Diese zu entwickeln liegt in der Verantwortung
 - der Lehrer/-innenausbildner (Ein entsprechendes Curriculum für Grundausbildung und Weiterbildung steht momentan nur beschränkt zur Verfügung, Juni 2006),
 - des Einzelnen (Weiterbildungsangebote nutzen, Supervision, Intervention, Austausch mit Kollegen/Kolleginnen und Selbstreflexion) und
 - der Schulleitung (Schulentwicklung, Weiterbildungsangebote, aktive Unterstützung ihrer Lehrkräfte, entsprechende Personalentwicklungsinstrumente, interne und externe Evaluationen).
- Lehrkräfte müssen sich ständig Veränderungen im Schulalltag anpassen. Dazu gehört vorrangig das Umgehen-können mit einer veränderten Schüler/-innenpopulation. Dies erfordert neben Flexibilität und Motivation auch veränderte Verhaltensmuster. Sich der Überforderung stellen und in Zusammenarbeit mit anderen Stellen (Erziehungsberatung, anderen Lehrkräfte, Schulleitung) die Begleitung auffälliger Schüler/-innen zum eigenen Thema zu machen, ist wichtig. Darin zu erkennen, dass diese aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle nicht eine Anforderung mehr ist, sondern durchaus *auch* die eigene Zufriedenheit erhöht und eine persönliche Weiterentwicklung zulässt, ist dabei entscheidend.
- Lehrkräfte müssen aktiv zuhören können. Dies zu entwickeln liegt in der Verantwortung der Lehrerausbildner (entsprechendes Curriculum für Grundausbildung und Weiterbildung), des Einzelnen (Weiterbildungsangebote nutzen, Supervision, Intervention, Austausch mit Kollegen/Kolleginnen und Selbstreflexion) und der Schulleitung (Schulentwicklung, Weiterbildungsangebote).
- Damit Schüler/-innen und Lehrkräfte miteinander ins Gespräch kommen muss es an einer Schule Orte geben, wo sie sich treffen können (Klassenzimmer, Mensa, Kaffecke, etc.). Die Lehrkraft muss aber von sich aus diesen Ort aufsuchen und sich auf informelle Gespräche mit Schülern/Schülerinnen einlassen wollen. Dies muss sie mit dem eigenen Rollenverständnis vereinbaren können. Ein solcher informeller Kontakt kann helfen, die Wahrnehmung von auffälligen Schülern/Schülerinnen zu klären.
- Eine professionelle Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen ist auch für Lehrkräfte und Schulleitungen und nicht nur für Erziehungsberater/-innen oder Schulpsychologen/-psychologinnen möglich. Der Professionalität der Lehrkraft liegen aber aufgrund ihrer Funktion andere Handlungsstrategien zu Grunde. Diese zu definieren ist Aufgabe des Lehrerstandes und der Schulentwicklung. Erschwerend kommt dazu, dass Lehrkräfte sich oft mit dem Verweis, Schüler/-innen nicht professionell begleiten zu können, der Verantwortung entziehen und in einem diffusen Professionsverständnis verhaften bleiben, welches auch belastend sein kann, anstatt sich dem eigenen Klärungsbedarf zu stellen.
- Grundlage für eine professionelle Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen kann die eigene Betroffenheit sein. Die Begleitung kann auch ganz praktische Aspekte haben (Schüler/-innen mit Schulmaterial versorgen, etc.). Auch wenn der Schüler/die Schülerin erfolgreich vernetzt wird, sollte die Lehrkraft ab und zu das Gespräch mit ihm/ihr suchen.

- Es müssen in einer Schule klar kommunizierte Kriterien vorhanden sein, nach welchen der objektive Leistungsdruck unter bestimmten Umständen für eine gewisse Zeitdauer reduziert und angepasst werden kann. Obwohl die Notengebung natürlich immer in der Kompetenz der jeweiligen Lehrkraft liegt, helfen solche Kriterien, die Unsicherheiten zu reduzieren, was für die einzelne Lehrkraft klärend und entlastend wirkt. Der einzelne Lehrer muss nicht persönlich verantworten, einen Schüler zu begünstigen und sich so allenfalls dem Vorwurf des Nicht-fair-seins auszusetzen, sondern er kann sich auf schulintern erarbeitete Kriterien stützen, welche ihm helfen, den Prozess besser zu steuern.
- Die Genderfrage wird in der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen von den Lehrkräften unterschätzt. Eine Sensibilisierung dafür ist in der Schulentwicklung und für die Professionalisierung der Rolle der Lehrkraft nötig.
- Die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen ist oft zufällig und zu stark abhängig von der Initiative, dem Bemühen und dem Know-How einzelner Lehrkräfte. Lehrkräfte müssen einerseits in ihren Bemühungen, auffällige Schüler/-innen zu begleiten (Stärken), unterstützt werden, andererseits müssen sie entlastet werden. Eine Entlastung kann dadurch erfolgen, dass in einer Schule aktiv abrufbares Organisationswissen verfügbar ist, welches den Umgang mit den häufigsten Problemen (Mobbing, selbstverletzendes Verhalten, Suchtmittelkonsum, Magersucht, Suizidversuche oder -gefährdung, etc.) auffälliger Schüler/-innen skizziert und mögliche Lösungsszenarien vorschlägt.
- Klar formulierte Vereinbarungen und ausgesprochene Erwartungen zwischen den Beteiligten im Netzwerk erleichtern die Zusammenarbeit.
- Was man nicht weiss, das sieht man nicht. Lehrkräfte müssen die wichtigsten Symptome kennen, welche auffällige Schüler/-innen zeigen, ihre Schüler/-innen aktiv beobachten und nötige Schritte in die Wege leiten können.

3.3.3. Interview 3

Themen: Konfliktreiche Beziehung der Schülerin zur Mutter, Leistungsabfall

Interviewdatum: Februar 2005

Befragt: Männliche Lehrkraft

Funktion: Lehrkraft und Klassenlehrkraft

Mitglied der Suchtpräventionsgruppe

3.3.3.1. Der Istzustand

Der Verlauf der Begleitung und die Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Mitte 10. Klasse	Hohe Anzahl an Absenzen
Oktober 04	3 Gespräche und Vernetzung mit einer Beratungsstelle und einer Therapeutin
Februar 05	Aufgrund ihrer Noten müsste die Schülerin das Gymnasium verlassen, aber die Schule behält die Schülerin aufgrund eines Extraparagraphen der Maturitätsverordnung
	Die Schülerin muss jede Lektion in einem Testatheft unterschreiben lassen.
	Eskalation des Streits zwischen Mutter und Tochter aufgrund der schulischen Intervention. Mutter droht mit Rückschaffung ins Heimatland

Tabelle 69: Der Verlauf der Begleitung (Interview 3)

Herr C. erzählt mir von einer Schülerin, die Migrantin ist. Er selbst ist ihr Klassenlehrer. Ihre Mutter ist „ohne den Partner“ seit mehreren Jahren in der Schweiz. Die Schülerin war zuvor „bei den Grosseltern, ist dann zugereist“ und hat hier innerhalb von zwei Jahren „sehr schnell und gut gelernt“. Sie musste „dann aber die Klasse in die sie eingetreten ist, wieder verlassen“, und hat freiwillig noch einmal tiefer unten angefangen. Zum Zeitpunkt der Befragung ist die Schülerin in der dritten Klasse eines Schweizer Gymnasiums. Auffällig wurde sie „genau in der Mitte der Schulzeit.“ Nach Angaben von Herrn C. ist sie „sehr intelligent“. Die Lehrkräfte merkten „alle“, dass sie überdurchschnittlich begabt ist. Sie ist auch in den musischen Fächern „sagenhaft“. Die Lehrer/-innenkonferenz habe sich dann gefragt, warum sie nicht zur Schule komme. „Der Hilferuf von ihr“ wurde nicht „laut ausgesprochen“.

Herr C. hat daraufhin mit der Schülerin das Gespräch gesucht. Auf dieses hat sie „sehr rasch und sehr gut“ reagiert, dies allerdings erst, nachdem Herr C. „sie mehrere Male angesprochen“ hat: „Wir konnten sie dann in Therapie bringen bei der Jugendberatung, weil wir da noch Kontakt haben. Der Kontakt ist insofern institutionalisiert, als dass an der Schule jetzt eine Suchtprävention aufgebaut“ wird. Dazu wurde der Schule ein „Berater“ vom „Kanton“ zugeteilt:

„Da sind wir jetzt im dritten Betriebsjahr und dazu haben wir jetzt die Lehrer, die Klassenlehrkräfte in diesem Jahr mit Fachpersonal geschult, dass sie auch für solche Schwierigkeiten, die bei Schülerinnen und Schülern auftreten, hellhöriger sind und besser die Fälle einordnen können.“

Bei der betroffenen Schülerin hat Herr C. ihr gesagt, sie „brauche Hilfe und sie dürfe Hilfe in Anspruch nehmen“. Herr C. informierte sie darüber, „dass sie das mit einer Psychologin

besprechen dürfe, ohne dass wir auch davon wissen.“ Dies habe sich dann „eigentlich als gut erwiesen“. Die drei Gespräche mit der betreffenden Schülerin haben innerhalb von drei Wochen stattgefunden, danach hat sie sich entschlossen, die Therapeutin aufzusuchen.

Die weitere Begleitung verlief dann so, dass sich der „Konflikt“ der Schülerin, „mit der Mutter“ wieder „zugespitzt“ hat. Dies hatte zur Folge, dass sie „noch weniger“ zur Schule kam und „ihre Leistungen noch schlechter“ wurden. Die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen, die sich therapeutische Hilfe gesucht haben, kann harzig und schwierig sein. „Das geht ja dann nicht von einer Woche auf die andere, bis dann die Psychologin die Familiengeschichte aufgearbeitet hat und sieht, was dahinter steht“. Auf jeden Fall blieb die Schülerin bei dieser Psychologin. Das „Paar von Beraterin und Schülerin“ hat sich als „gut erwiesen“, und sie ist bis auf den „heutigen Tag“ (Ende Februar 05) bei ihr in Beratung. Die professionelle Beratung „dauert schon seit dem Oktober 04, also 5, 6 Monate“. Die psychologische Hilfe hatte zur Folge, dass die Schülerin „nicht mehr mit der Mutter zusammen ist“. Nach Einschätzung von Herrn C. möchte die Mutter „jünger und schöner“ sein als die „junge, schöne Tochter“. Und deshalb wohnt nun die Schülerin „in einer anderen Familie „in aller Ruhe“, bei der sie auch lernen kann.“ Der Auszug der Tochter ist massgeblich eine Folge der schulischen Intervention.

An der Schule bleiben konnte sie „nach einem *Extraparagraphen der Maturitätsverordnung*“, weil „alle Lehrer fanden, sie sei sehr, sehr intelligent und sie hätte von der Schule gehen müssen im Februar 05, weil die Leistungen so tief waren“. Die Lehrerschaft hat argumentiert, dass „wenn die Schülerin in der Physik nie aufgetaucht ist“, sie verständlicherweise auch „schlechtere“ Leistungen erzielen würde.

„Und wir haben dann auch so eine gute Lösung gefunden, dass wir diesen Paragraphen in freier Würdigung anwenden, wenn Gutachten da sind, (die zeigen) dass sie wirklich in die Therapie geht und sich in der Situation etwas ändert. Wir haben dem dann zugestimmt“

Die Schülerin hat dann auch ein „Testatheft“ erhalten. Diese Methode wurde für Schüler/-innen eingeführt, die „kurz vor dem Ausschluss stehen“. Im Testheft müssen diese „jede Stunde“ unterschreiben lassen.

Die Fähigkeit zur Triage ist für Lehrkräfte sehr wichtig. Ich habe Herrn C. gefragt, was ihn bei diesem Fall veranlasst hat, die Schülerin an eine Therapeutin zu verweisen. Er antwortet, dass sie „nicht viel erzählt“ habe. Herr C. hat „einfach rausgehört, dass es nicht ein Lernkonflikt war mit einem Lehrer, sondern dass es von privater Seite kommt“. Zudem hat der frühere Klassenlehrer Herrn C. informiert, „weil sie ja repetiert hat. Darum war die Geschichte bekannt“. Von ihm habe er dann von „diesem Mutter-Tochter Konflikt“ gehört. Die Wahrnehmung der anderen Lehrkraft hat sich aber auch für Herrn C. bestätigt, und er hat die Schülerin darüber informiert, dass sie „Hilfe in Anspruch nehmen dürfe“ und dass diese unentgeltlich sei. Herr C. betonte, sie solle das Angebot doch „zugunsten von Ihrer Zukunft“ annehmen. Betont hat Herr C. aber auch die Freiwilligkeit dieses Angebots. Er könne sie „nicht zwingen“, sondern sie nur beraten“. Er gab ihr dann die Telefonnummer und „10 Tage später sagte sie dann, dass sie eingeladen“ worden sei zu einem Gespräch. Im Verlauf der 10 Tage „sei sie da schon zweimal“ gewesen und „es sei sehr gründlich“ und für sie „gehe es eher langsam vorwärts“. Sie wolle die ganze Familiengeschichte und „alles aufarbeiten“. Für die Schülerin ist die Vernetzung mit einer Therapeutin also erfolgreich verlaufen.

Schwieriger war die Beziehung von Herrn C. mit der Mutter der Schülerin, Herr C. ist durch seine Intervention mit dieser in einen Konflikt geraten. Er beschreibt seinen Umgang mit ihr wie folgt: „Die Mutter hat dann auch schon mehrere Male bei mir interveniert. Sie hat sich dann bei mir gemeldet und hat dann klar bedauert, dass die Tochter weggeht. Sie wisse nicht wo sie sei und was da ablaufe.“ Grundsätzlich hält sich Herr C. den Eltern gegenüber „nicht strikt“ an die Schweigepflicht „wenn die Schüler 18 waren.“ Er hält sich aber daran, „wenn die junge Frau sagt, sie möchte nicht, dass das und das die Mutter erfährt. Dann sage er „das auch nicht“.

Das Problem mit der Mutter drohte zeitweise zu eskalieren. Herr C. sagte: „Wir haben dann aber auch noch andere Ängste gehabt“. Diese bestanden darin, dass

„die Mutter droht, dass sie sie (die Tochter) zurückbringen würde in das Dorf (wo die Familie ursprünglich her stammt), und ich habe dann mit dem Prorektor mal darüber gesprochen. Was machen wir, wenn es heisst es, kommt ein Auto⁸⁸ und holt sie? [...] und wir sind da sehr vorsichtig mit der Mutter umgegangen, damit sie sich ja nicht brüskiert fühlt [...] Und (der Prorektor) war dann relativ ratlos und es ist Gott sei Dank bis jetzt auch nicht eingetroffen, *deswegen habe ich versucht, mit der Mutter so zu reden, dass die Mutter nicht ausrastet und die Drohung wahr macht.* Und das ist bis jetzt gelungen“.

Die Mutter findet es „nicht schön“, dass die Tochter weg ist“. Aber Herr C. glaubt, dass sie „langsam“ einsehe, dass „ihr Machtbereich über diese Tochter schwindet und sie ihr die Freiheit lassen muss“. Zur Zeit des Interviews ist aber „der Prozess“ „noch voll am Laufen“. Die Bedrohung „war dann ganz handfest“. Die Schülerin sagte, „dass sie eingeschlossen würde“ Der Entscheid, sie zur Therapie zu bewegen, war dann für Herrn C. ganz klar. „Man konnte das nicht einfach nur in einem Telefongespräch mit dem Mami lösen“. Für Herrn C. war es klar, da „waren tiefere Ängste der Mutter und der Tochter“ und dass das ein Psychologe angehen müsste. Er wisse aber nicht „bis ins Detail“, was „die Tochter mit der Mama noch für eine Beziehung hat“. Herr C. habe „einfach mehrere Gespräche mit der Mutter geführt“, und sie ist insofern orientiert, „dass die Tochter da (am neuen Wohnort) bleiben kann und weiter in die Schule gehen kann.“ Das freue die Mutter, dass die „Tochter da die Mittelschule machen kann, auch wenn sie eifersüchtig“ ist auf die Tochter. Aber das gehe offenbar noch vor.

A) Die individuelle EbeneLehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder

Herr C. findet, dass Lehrkräfte im Begleitprozess sehr wohl ihre „Meinung[...] auf ihre Art und Weise“ sagen sollen. Denn die Schülerin denkt vielleicht, „Das ist eigentlich genial und merkt vielleicht erst 4 Jahre später, dass die Mutter das jeweils auch sagte. Aber es wurde halt von jemand anderem gesagt oder anders aufgenommen.“ Der Ratschlag konnte so angenommen werden, während er von der Mutter nicht hätte angenommen werden können. „Und das Alter ist so wichtig“, dass Herr C. findet, dass aktive Interventionen und Begleitung gerechtfertigt sind. Lehrkräfte „*sind auch Erzieher und wir dürfen auch Tipps und Hilfeleistungen einem Jugendlichen geben*“ Lehrkräfte können Schülern/Schülerinnen durchaus sagen: „Machen Sie es doch so oder probieren Sie es doch so. Mir hat das geholfen. So bin ich weitergekommen.“ Aber nicht nur Tipps und Ratschläge sind wichtig, sondern auch Widerstand und Konflikt:

⁸⁸ Die Schule hatte auch noch aufgrund anderer Hinweise den Verdacht, dass die Drohung begründet war/ist.

„Da versagen wir als Gesellschaft halt in hohem Masse. Das beginnt in aller Öffentlichkeit und endet in der Familie. Eine Mutter sagt mir an einem Elternabend: „Sie müssen doch das tun als Lehrer.“ Dabei sind es Dinge, die eigentlich Mami und Papi machen müssten. Und das Laissez-faire das ist natürlich das Allerschlimmste, und das ist halt auch die am *weitesten verbreitete Lehrerschwäche*, dass man nicht sagt: Halt Köbi bis hierher und nicht weiter. Sonst arbeiten wir nicht mehr weiter zusammen. Das möchte ich nicht. [...] Nicht nur einfach Widerstand, sondern einfach und klar. Wenn einer einen Spruch macht in die Klasse, der verletzend ist, dass man das abstellt. Das kannst Du am Biertisch machen, auch wenn es da mies ist. Aber da bei mir nicht“.

Die Intervention von Herrn C. hat im vorliegenden Fall den Konflikt zwischen Mutter und Tochter verschärft. Trotzdem findet er es „absolut notwendig, dass wenn wir gewisse Fälle beobachten und schon länger beobachten können, wir uns melden und etwas sagen.“ Herr C. findet im Gegenteil, dass solche Interventionen am Gymnasium „eher zu spät kommen“. Es gäbe „noch viele Fälle“, bei denen man intervenieren sollte. Er wisse das auch von „anderen Kollegen“. Er findet, dass „ein Gespräch, bei dem man (zu einem Schüler/einer Schülerin) sagt, da sind doch noch Schwierigkeiten“ eine „gute Sache“ sei. Zwar sind Lehrkräfte „nicht Familientherapeuten, denn ihr „Job ist ja eigentlich, Schule geben“. Aber wenn „wir finden dass der Konflikt so stark ist“, werden die Eltern doch zu einem Gespräch eingeladen, auch „wenn die nicht mit dem „eigenen Sohn oder der eigenen Tochter zusammen kommen“ wollen. Dies würde die Schule aber nicht akzeptieren, „so dass alle am Tisch sind.“ Im vorliegenden Fall wurde dies hingegen nicht getan, denn „es schien von der Schülerin aus, dass sie das nicht wollte“. Dann erzwingen wir das „nicht auf Biegen und Brechen“.

Herr C. sieht keinen Rollenkonflikt zwischen Fachlehrkraft und Beratungslehrkraft, denn „wir haben eine gewisse Verantwortung auch im erzieherischen Bereich, und wenn wir sehen, da gibt es irgendwo ein Problem oder eine Krise, wieso sollen wir das nicht angehen oder zu lösen versuchen?“ Hinsichtlich des Selbstbildes spricht Herr C. dann die Diskrepanz an zwischen der Schulrealität und dem öffentlichen Diskurs:

„wenn (dieses Interview) für die Presse wäre, dann sind wir zurückhaltend und sagen: Das ist eigentlich die Aufgabe der Familie, von Mama und Papa. Auch an Elternabenden sagen wir das so. Aber ich meine, die Schulrealität ist ja oft eine andere. Wenn wir ja dann wissen: Mama ist nicht daheim, muss arbeiten, sie ist alleinerziehend, und es gibt jetzt dieses und jenes Problem, dann schauen wir schon, dass wir helfen können, wenn wir so etwas Offensichtliches sehen. Dass wir (dann) sagen: schauen Sie, es gibt doch aber diese Hilfe oder beantragen Sie Stipenden oder lassen Sie sich helfen. Es gibt psychologische Beratungsstellen oder Stellen für Familientherapie, damit sich die Sorgen lindern. (Wir wollen die Schüler/-innen) nicht abschieben. (aber) ich bin nicht Familientherapeut, dann soll doch das eine Fachperson machen, [...]. Nur finden wir, es wäre schön, wenn wir die Leute dazu bringen könnten, dass die von sich aus sagen: „Ja, es kann uns ja nur helfen“.

Wahrnehmungsstrategien

Die Auffälligkeit der Schülerin wurde durch die Schule aufgrund einer hohen Absenkenzahl bemerkt. Aufgrund dessen haben die Lehrkräfte festgehalten, dass „das ja so nicht weitergehen kann“. Daraufhin „haben wir gemerkt, dass da ein Problem ist. Dass die Schülerin nicht komme sei „ja eigentlich nur eine Äusserung“. Man „wusste nicht warum und

wieso und was ist.“ Auf die Frage, wie er dann mit dieser Unsicherheit, diesem Nichtwissen umgegangen sei, antwortet Herr C., dass er sie als Klassenlehrkraft daraufhin angesprochen habe. Dies „brauchte ca. 3 Anläufe“. Das erste Mal sagte sie, sie hätte gefehlt, weil sie „da etwas gehabt“ habe. Das zweite Mal sagte sie, dass „sie beim Arzt gewesen“ sei und das dritte Mal hat „man schon gemerkt das kann nicht stimmen“, denn es kann nicht sein, dass jemand „jeden Montagmorgen“ zum Arzt gehen muss. „Sie kam zu Prüfungen, damit man nicht sagen konnte, sie sei extra abwesend gewesen, und *dann blieb sie einfach zu Hause*“. Herr C. hat dann zu dieser Schülerin durch „direktes Ansprechen“ den Kontakt gefunden. „Es hat sich auch gezeigt, dass sie sich das sehr gewünscht hat. Sie hat gewartet darauf, dass wir sie ansprechen.“

Kommunikationsstrategien

Herr C. schildert mir im Laufe des Interviews auch seine Kommunikationsstrategie hinsichtlich der Elterngespräche. Oft verlaufen diese mit einem oder zwei Gesprächen sehr gut. Es sei ja so, „dass man probieren sollte, das Schulproblem zu lösen, auch wenn es ein Familienproblem ist“. Beim Jugendlichen zeigt sich dies über einen Leistungsabfall, den die Eltern nicht akzeptieren können. An diesem sollte die Schule arbeiten. „Dann merkt man aber in diesen Gesprächen, dass ist gar nicht eine Frage für Französisch oder Mathematik, sondern da ist die Mutter, die dauernd auf der Tochter rumhakt oder der Papi, der das Szepter führt und den Spielraum gar nicht lässt“. Wenn Herr C. dies wahrnimmt, dann teilt er „das den Eltern sofort mit“. Und es gibt „Eltern, die sind sehr froh und bedanken sich nachher mit einem Telefon, und es gibt das andere“. Diese werden dann „böse“ und finden, „man greife in ihre Privatsphäre ein“. Aber ein Elterngespräch ist immer der erste Schritt zur Problemlösung.“ Herr C. relativiert seine Aussagen jeweils, indem er transparent macht, dass er nur seine Beobachtung schildere. Er „könne ja nicht sagen, ob es so ist“. Herr C. interpretiert dann auch nicht. Sondern er sagt nur, was er „höre“ oder was er „sehe.“ Er betont, die Interpretation sei den Fachleuten zu überlassen.

Durch seine 25 jährige Unterrichtserfahrung hat sich Herr C. das nötige implizite Wissen in vielen Einzelgesprächen angeeignet. Er hat keine „ganz bestimmten Methode“, nach der er vorgeht: „Aber wenn man ein bisschen das Feeling hat, mit jemanden in Kontakt zu treten, dann finde ich, kann man auch sehr gut Auskunft geben.“ Herr C. nimmt dann oft sein eigenes Leben und seine eigene Befindlichkeit als Anknüpfungspunkt:

„Ich teile das dem Schüler so mit: „Das möchte ich beispielsweise für mich nicht, dass es mir so schlecht geht. Ich möchte das für mich so und so“ (ich sage dann) [...] ich würde das zum Überlegen geben, und wenn sie dann persönlich den Wunsch hätten das nachher zu ändern, dann sollten sie das auch wieder zum Ausdruck geben und signalisieren: „Ich bräuchte Hilfe, ich wünschte Hilfe, aber ich kann es vielleicht zu wenig sagen.“ Dann muss man halt in mehreren Gesprächen schauen: „Doch ich hätte das gerne“. Wir fragen dann auch, ob sie das alleine angehen (wollen) oder ob wir sie in die erste Sitzung begleiten sollten. Das hat die Beratungsstelle gesagt, das fänden sie noch gut, dass man allenfalls mit jemandem zur ersten Sitzung kommen würde, damit der Kontakt geknüpft würde. [...]

Obwohl sich Lösungsstrategien von einer Persönlichkeit auf die andere nicht übertragen lassen (vgl. Friedmann 2005) bietet die persönliche Befindlichkeit einen möglichen Anknüpfungspunkt, insbesondere dann, wenn darauf verwiesen wird, dass die Lösung *selbst* oder mit *professioneller Hilfe* gefunden werden müsse.

Theoriewissen über Gesprächsführungskompetenzen sind bedingt brauchbar in der Praxis. Herr C. sagt, das „kann man brauchen und das kann man nicht brauchen.“ Herr C. betont die Fähigkeit, zuhören zu können:

„Zuerst höre ich einmal (zu). Ich muss dafür sorgen, dass diese Person zum Sprechen kommt. Ich kann ja nicht sagen: „So jetzt sag mir alles“. Aber man muss im Gespräch schauen, dass da langsam das Erzählen in den Gang kommt. Und dann, wenn ich... ja jetzt längere Zeit zugehört habe, dann sage ich, was ich gehört habe. Also wie ich es verstanden habe. [...] Einfach, was ich raushöre und dann schaut man nachher, was möchte diese Person anders, was sind die Sorgen, was möchte sie am dringendsten, dass es behoben wäre. Und dann schaue ich, ob ich eine solche Person finde, die das machen könnte.“

In dieser Situation ist es wichtig, dass sich keine konfrontale Situation ergibt, „sondern, dass wir uns in einem Raum oder in einer Ecke des Schulhauses treffen, wo man in aller Ruhe reden kann oder wo man noch einen Kaffee trinken kann dazu. Denn wenn das Eis erst mal „gebrochen ist“ in der ersten Viertelstunde und man die Person zum Reden bringt, „dann ist das eigentlich keine grosse Schwierigkeit mehr“.

Zur Verknüpfung von Selbstbild und Gesprächsführungskompetenzen sagt Herr C., dass sein Weltbild ein „humanistisches“ und „nicht-religiöses“, sei. Ihm ist „der Mensch und sein Wohlbefinden“ am Herzen und nicht „seine Beziehung zu einem höheren Wesen“. Er weise deshalb die Jugendlichen immer darauf hin, wie er „es gemacht habe.“ Er „habe bis jetzt noch nie jemanden getroffen, der gesagt hat: nein, das möchte ich nicht“. Er sagt dann den Jugendlichen, wie es „so oder so besser mit oder ohne Mami“ gehen könnte, und dann zeige sich auch rasch die „Ansicht des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin“. Dabei ist wichtig, dass man einerseits den Zugang zu Jugendlichen findet und dass sie andererseits, „selbst sprechen können und hören können, dass es Hilfe geben könnte“.

Abgrenzungsstrategien

Herr C. findet, dass in den letzten 25 Jahren sehr viel Erziehungsverantwortung auf die Schule übertragen wurde: „Viele Probleme, die schiebt man der Schule zu, weil man sie als Elternteil nicht lösen kann. Wenn es gut geht ist, der Papa schuld, respektive kann die Lorbeeren einheimsen, und wenn es schlecht geht, sind es die Mutter und der Lehrer“. Das zeige sich auch an Elternabenden, dass dieses Bild so bei den Vätern und den Müttern, leider Gottes, verankert ist.“ In diesem Umfeld findet es Herr C. wichtig, dass wir „unsere Beobachtungen“ zum Ausdruck bringen können. Herr C. spricht diesbezüglich die Abgrenzung mit den Schüler/-innen auch direkt an: „Ich habe auch schon oft irgendwelchen Schülerinnen gesagt: Ich glaube, Sie sehen ihren Vater in mir und *ich bin nicht ihr Vater*. Ihre Familienprobleme mit ihrem Vater [...], die gehen mich nichts an, und ich weiss die auch nicht, aber die müssen sie vielleicht mit ihrem Vater lösen oder besprechen“.

Die Relevanz der Genderfrage

Nicht diskutiert.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Schüler/-innen ansprechen, das geschieht am Gymnasium zu wenig, wäre aber sehr wichtig. Konflikte suchen und Widerstand geben ist wichtig. Laisser-faire ist nicht geeignet, um Schüler/-innen zu begleiten.
Wahrnehmungsstrategien	Gesamteindruck

	Absenzen und Leistungsabfall
Kommunikationsstrategien	Die eigene Wahrnehmung und Sicht schildern, ohne zu interpretieren. Zuhören können, reden lassen, nachfragen, auf die eigene Erfahrung verweisen.
Abgrenzungsstrategien	Rollenübertragungen ansprechen und zurückweisen
Die Relevanz der Genderfrage	Nicht diskutiert

Tabelle 70: Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 3)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Herr C. hat im Gespräch eine Suchtpräventionsgruppe genannt hat und ein Projekt mit 6 Lehrkräften beschrieben, die in Zukunft als Beratungslehrkräfte zur Verfügung stehen sollen. Ich frage deshalb diesbezüglich nach. Herr C. erzählt dann, dass die Mitglieder dieser Gruppe fanden, dass eine solche Gruppe der Schule „schon lange fehle“. Auch der der Schule zugeteilte Berater fand, dies sei eine „gute Sache“. Die betreffenden Lehrkräfte gingen dies dann an „*ohne grosse Freude und Interesse der Schulleitung*“. Sie trugen dies der Schulkommission zu,

“und da sind zwei Mitglieder sehr der Meinung, man sollte Schulabgänger, die versagen und man nicht weiss, warum sie versagt haben,[...] (nachbetreuen) oder Nachforschungen anstellen [...], damit wir wissen [...] für die Zukunft (warum die) Leute die Schule verlassen und wir (diese Ergebnisse) rückschliessend dann in der Prävention brauchen könnten“.

Die Initiative, diese 6 Lehrpersonen zu finden, kam nicht von der Schulleitung, sondern von der Suchtpräventionsgruppe. Herr C. hält fest, dass die Schulleitung den Antrag für die 6 Beratungslehrkräfte nicht “gehört hätte“ und die Gruppe von der Schulkommission „eigentlich mehr Unterstützung“ erhalten habe. Das niederschwellige Beratungsangebot für Schüler/-innen befindet sich noch im Aufbau. Die Erziehungsdirektion hat der Schule den Auftrag zur Suchtprävention gegeben, und eine Lehrperson hat dann die Adressen der helfenden Institutionen zusammengetragen, „damit man rasch intervenieren könnte, wenn es einen Krisenfall gibt“. Aus diesem „Einzelpersonenbetrieb“ entwickelte sich dann „anstatt einer Interventionsgruppe diese Präventionsgruppe“, die „in den letzten zwei Jahren auch immer an diese Tagungen zur Suchtprävention gegangen“ ist. Da hat Herr C. “verschiedene Schulmodelle“ gesehen, wie das in „verschiedenen Schulen schon seit 10 Jahren“ gehandhabt wird. Die Gruppe hätte da gemerkt, dass sie an der untersuchten Schule „da eigentlich hinter dem Mond sind und nicht vor dem Mond“. Die Gruppe hat „dann die verschiedenen Schulmodelle angeschaut“ und hat jetzt ein eigenes Schulmodell entworfen, das in den ersten, zweiten, dritten, vierten Klassen umgesetzt wird. Die Gruppe hat so ein Netzwerk aufstellen können, an das sich die Schüler/-innen wenden können. Zu dritt hat die Gruppe schon vor zwei Jahren zusammengearbeitet und hat dann im Kollegium aufgerufen, „dass noch *Lehrerinnen* fehlen würden, und die haben wir dann gefunden“ Herr C. hofft, dass vielleicht ein Schüler/eine Schülerin „Zugang zu einer dieser 6 Personen“ findet, damit er/sie an Fachleute weitergewiesen werden kann“. Dies ist die zentrale Idee der Gruppe, denn die Hemmschwelle, sich professionelle Hilfe zu suchen, ist nach Ansicht von Herrn C. gross: “*Wir haben ja auch einen Schulpsychologen, aber von sich aus geht da niemand zum Schulpsychologen.*“

Da die Gruppe sich eben erst formiert hat und noch nicht aktiv wurde, kann Herr C. noch keine genaueren Angaben zum Kommunikationskonzept machen. Er sagt dazu:

„Wir haben das den Schülern/Schülerinnen noch nicht vorgestellt. Das ganze Suchtpräventionsjahr für alle 4 Klassen, das müssen wir jetzt bis zu den Sommerferien (2005)⁸⁹ noch machen. Ab den Sommerferien sagen wir dann: Es gibt es jetzt. Und wir kommunizieren dann das im Haus, dass dann diese 6 Personen zur Verfügung stehen als Ansprechpersonen. Wie es genau gemacht wird, überlegen wir noch. Der Klassenlehrer kommuniziert das sicher in den Klassen. Wir haben gedacht, dass wir immer die [...] Lehrkräfte, die in einem Jahrgang alle Klassen haben, zu einer Tagung zusammennehmen. Das hat sich bis jetzt sehr gut bewährt. Das ist auf gutes Echo gestossen, und so möchten wir das für die (Lehrkräfte der) Zweit- Dritt- und Viertklässler machen. Bei den Viertklässlern, den 18-20 jährigen, da sind es andere Probleme als bei den Kindern, die frisch kommen.“

Die administrativen Strukturen werden dadurch flexibilisiert. Der Klassenlehrer wird einerseits durch dieses Konzept entlastet, andererseits wird es dem Schüler/der Schülerin besser gerecht:

„Wenn ein Schüler sagt, (der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin) das ist die einzige (Lehr)person, die ich kenne und es gut geht, dann ist ok. Aber das ist nicht unser Sorgenfall, sondern da wo ein Schüler einfach rausfällt, und *niemand* hat etwas gewusst, und man konnte die Probleme nicht angehen“.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Im recherchierten Fall: Prorektor ist marginal involviert Suchtpräventionsgruppe: unterstützt die Bildung einer Suchtpräventionsgruppe <i>nicht aktiv</i> , wird deswegen durch die Schulkommission zurecht gewiesen
Die Rolle der Klassenlehrkraft	sehr aktiv, hohe Eigeninitiative, vernetzt die Schülerin mit einer Therapeutin
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Im recherchierten Fall: nicht relevant Suchtpräventionsgruppe: Zuerst eine Lehrperson, die sich der Intervention widmen soll, dann 3 Lehrkräfte und 2 Jahre später ein 6 köpfiges Beratungslehrerteam
Die Rolle des Lehrteams	Hat die Schülerin trotz schlechten Leistungen aufgrund eines Extraparagraphen der Maturitätsverordnung an der Schule behalten

Tabelle 71: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Fallstude 3)

3.3.3.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Auf die Frage, welche Art der Weiterbildung für die 6 Lehrer wichtig wäre, die in Zukunft als Beratungslehrkräfte dienen sollen, antwortet Herr C. nicht direkt. Er sagt lediglich, dass sich die Gruppe diese „Weiterbildung wünschen würde“. Er findet, dass ihnen das zustehen würde.“ Die Gruppe habe „ganz naiv angefangen. Man habe im Kollegium gefragt: „wer würde das gerne machen?“ Die Gruppe hat nun „Ausbildungsideen für das Netzwerk

⁸⁹ Das Interview fand im Frühjahr 05 statt.

einerseits, aber auch für das ganze Kollegium andererseits“. Sie hat ein 4 jähriges Curriculum entworfen, wie die Schule zusammen mit dem „Suchtberater“ die Probleme angehen wolle. Wichtig ist es, bei den Lehrkräften das Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass die „Schüler/-innen älter werden“.

Es *muss nicht* eine allgemeine Forderung sein, dass Lehrkräfte auffällige Schüler/-innen auch noch begleiten. Aber Herr C. findet, dass die Lehrkräfte, „die das wünschten (und es gibt viele unter ihnen), dass die unterstützt werden sollten und dass die zu einer Weiterbildung kommen würden, und das fehlt natürlich“. Herr C. sagt, dass man niemanden zwingen kann, „Gesprächstherapie“ zu machen, wenn sich dieser nur als Fachlehrkraft sieht. Aber „es hat sicher im Kollegium ein Drittel bis die Hälfte der Leute“, die als Klassenlehrkräfte auffällige Schüler/-innen begleiten würden und denen ein entsprechendes praxisrelevantes Know-How fehlt. Diese Beobachtung hat Herr C. bei den Klassenlehrausbildungstagen, die bis jetzt durchgeführt wurden, gemacht.

Die Rolle des theoretischen Wissens sei „marginal für Lehrkräfte“. Wichtig sind „systematische Fallanalysen“. Herr C. hat bis jetzt diesbezüglich 3 Weiterbildungen besucht, und die Fallanalyse sei auf das grösste Interesse gestossen:

„Mit unserem Suchtberater haben wir am meisten Erfolg gehabt. Er hat dann zuerst Theorie gebracht. Und dann merkten wir, das ist gar nicht nötig, sondern die konkreten Fälle zu besprechen, das hat Anklang gefunden, und da begannen die Lehrer am Tisch von Fällen zu erzählen und [...] die Psychologin der Jugendberatungsstelle war da auch da. Sie hat dann ihre Meinung gesagt: „Sie könnten doch das so und so machen in diesem Fall.“

In dieser Runde konnten die Lehrkräfte dann Fragen stellen hinsichtlich der Begleitprozesse, in denen sie standen. Ein Angebot, wie es in der Super- oder Intervision üblich ist, fehlt Herrn C. Es sollte eine Gesprächsrunde sein „bei der man einfach weiss, da kann ich herkommen und da werde ich nicht runtergemacht“. Niemand würde da sagen „Du kannst ja das nicht, du hast deine Klasse nicht im Griff“, sondern da kann ich einen Fall schildern und andere Leute sagen da ihre Meinung dazu und eine Fachperson ist anwesend.“ Herr C. begründet eine solche Weiterbildung damit, dass „ja alle Lehrerinnen und Lehrer schon sehr viele Kurse besucht und Theorien gelesen haben.“ Lehrkräfte seien in der Theorie „bestens bewandert“ und wüssten auch, „was für sie möglich ist“ und „wann sie sich wie engagieren wollen“. Da „müssen wir den Lehrkräften eigentlich nichts vormachen“. Ein grosses Bedürfnis ist aber die Fallanalyse im Beisein von ein oder zwei Fachpersonen „und dass man mit einem konkreten Fall kommen kann und den schildern kann, ohne dass man schlecht da steht“. Man sollte da offen schildern können, was die Lehrkraft gemacht hätte, und „die Fachpersonen würden dann sagen: Es könnte so oder so weitergehen“, damit es „gut“ kommt.

Ein anderer Weiterbildungswunsch, den Herr C. hätte, beruht auf dem Modell Balint⁹⁰ Er schildert dieses aus der Erinnerung wie folgt und verweist darauf, dass er sich nicht mehr an alles genau erinnere:

„Der Herr Balint war ein Mediziner, und er hat die These aufgestellt: *Nur der, der das gleiche Problem hat oder schon mal gehabt hat, kann jemanden verstehen, der das Problem jetzt auch hat.* Einer der Ingenieur ist, kann nicht einen Lehrer verstehen. Und dann hat er diese Balint-Gruppen gegründet. Da gibt es einen, der einen Fall schildert, und einer befragt diese Person, und ca. 3 Personen hören mit und *beraten*

⁹⁰ Vergleiche dazu auch: Roth 1991, S. 143-158.

dann diese Person in diesem Fall, und am Schluss muss die Rat suchende Person dann noch einmal zusammenfassen, was jetzt für sie für Aussichten wären. Wir haben das einmal vorgestellt bekommen im Kollegium, aber in einem anderen Zusammenhang. Ich hatte das Gefühl, das wäre noch ein handfestes Instrumentarium für Lehrer, und es gibt Lehrerbalintgruppen in ganz Europa. [...] Ich habe immer das Modell im Hinterkopf. Obwohl ich nicht ein Schüler von Balint bin, ich kenne das nur rein theoretisch und habe das schon erlebt, wie das abläuft, wenn man die Gruppengespräche macht.[...] Der Fragende darf dann am Schluss sagen, was er entdeckt hat. Wir haben einmal in einer Weiterbildung das durchgespielt, und wir fanden eigentlich beide, das wäre eigentlich sagenhaft. Herr Balint sagt, dass alle gleichwertig sind: Chirurgen, Zahnärzte, Lehrer, Mütter und so. Soviel ich weiss, rein theoretisch *ist da kein Psychologe oder Familientherapeut* dabei. Aber ich denke, es wäre ein sehr effizientes, sehr günstiges und sehr angenehmes Weiterbildungsmodell. [...]

Herr C. sieht aber an seiner Schule einen grossen Konflikt zwischen dem, was die Schulleitung sich wünscht und dem, was das Lehrerkollegium in Bezug auf die Weiterbildung möchte. Er ist der Ansicht, dass sich Gymnasiallehrkräfte breit weiterbilden lassen sollen: „Aber wir zum Beispiel, wir dürfen das gar nicht sagen. Wir gehen in unseren Schulen nie andere Schulen besuchen. Wir besuchen Industriebetriebe. Das finden wir persönlich immer den falschen Weg, unsere Schulleitung macht das so, und dann hilft mir das eigentlich nichts.“ Diese Besuche seien „zwar interessant“, aber „in meinem täglichen Leben hilft mir das nicht weiter“. Die Planung der Weiterbildung liegt in den Händen der Schulleitung und „entspricht nicht dem Bedürfnis des Lehrerkollegiums“. Im Gegenteil:

„Und wenn das Kollegium etwas wünscht, dann macht man es nicht. Das ist ein trauriger Ansatz. Man hat uns schon solche Modelle aufgepfropft und man musste an solche Weiterbildungstagungen mit schrecklichsten Experten, *die noch unsere eigenen Leute beschimpft haben und sie runtergemacht haben* und alle sagten: „Was war denn das für eine Weiterbildung?“ [...] Man könnte ja auch mal die Ohren spitzen und sich fragen, was wünschen sich die Lehrer? Und wir haben jetzt in der Präventionsgruppe gehört, dass die Lehrer es sich wünschen würden, Fälle (in Anwesenheit von Fachpersonen) zu besprechen, dass ihnen das am meisten hilft, und dann sind sie hell begeistert. Wir lesen ja auch viel und haben schon viele Modelle gehört und gesehen, aber *eigentlich sind wir immer noch gleich weit wie vor 25 Jahren. Das ist eigentlich himmeltraurig.* [...] Es müsste doch ein Konfliktlösungsprozedere geben. Da müssten wir aber vom obersten Chef bis zum Neuling, der eintritt, daran arbeiten, von dem man sagen kann: jawohl das ist erfolgreich. Jeder müsste das können nach einer bestimmten Zeit, die Konflikte könnten gelöst werden, sei es Alkohol oder Kiffen. Das läuft ja immer gleich ab“.

Herr C. ist auch der Ansicht, dass das Bildungssystem seine Ressourcen nicht nutzt. Er zieht dabei den Vergleich zur Medizin, wo auf der Notfallstation ein 3er Ärzteteam zusammenarbeitete:

„ein 60 jähriger, ein 50jähriger und ein 30 Jähriger, und die haben einen Fall besprochen und die sagten zu dritt wie es lief: So macht es ja die Firma IBM. [...] indem sie in so Teams arbeiten: ein jüngerer, ein mittlerer und ein älterer. Und da sind wir natürlich im Bildungssektor *völlige Analphabeten*. Als ich anfang, Schule zu geben, hat man mir eine Klasse gegeben, und drei Wochen später sagten das Gremium mir, wir kommen jetzt Dich beurteilen. Man hat nie so wie die Medzinier oder bei der

IBM gesagt: „Der Junge, der soll *jetzt mal 10 Jahre mitmachen*. Wir machen es vor, wir zeigen es“.

Dies hat sich nun insofern geändert, als dass Herr C. nun mit einem jüngeren Kollegen zusammenarbeitet und sie sich gegenseitig im Unterricht besuchen. Der Aufbau einer Kommunikationskultur, die Fehler erlaubt, ist zentral (vgl. Oser & Spychiger 2005):

„Unser Verschleiss, den wir uns im europäischen Bildungssystem leisten, der ist riesig, wir bilden aus und bilden aus. Und scharenweise laufen die Primarlehrer, die Sek(undar)lehrer und die Mittelschullehrer aus dem Beruf und machen andere Dinge, und das ist himmeltraurig. Unsere Ressourcen nutzen wir überhaupt nicht so, wie wir es könnten. Warum muss ich einen anderen kontrollieren? Wir könnten ja einfach zusammen arbeiten. *Du machst Fehler und ich mache Fehler.*“

3.3.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 3

Aus Interview 3 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Schulleitung nur marginal involviert	Schulleitung muss aktiv die pädagogische Führung übernehmen. Sie kann Projekte an Lehrkräfte und entsprechende Arbeitsgruppen delegieren, sollte diese dann aber nicht boykottieren.
Ein Drittel bis die Hälfte der Lehrkräfte würde sich in der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen engagieren, hat aber diesbezüglich zu wenig Unterstützung durch die Schulleitung und entsprechende Fortbildungsangebote.	Mehr Zusammenarbeit unter den Lehrkräften, Balint-Gruppen.
Experten/Expertinnen beschimpfen Kollegen/Kolleginnen in der Weiterbildung	Trial und Error ist wichtig.
	Lehrkräfte sind für Schüler/-innen Ansprechpersonen in ihrem direkten Umfeld. Sie müssen insbesondere dann zur Verfügung stehen, wenn alle anderen Ansprechpersonen versagen/versagt haben.

Tabelle 72: Zusammenfassung Ist- Sollzustand (Interview 3)

Somit lassen sich die folgenden Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Grosse Eigeninitiative der Lehrkraft	
Klares Selbstkonzept der Lehrkraft, welches erlaubt, sich einzubringen und sich abzugrenzen	Mutter-Tochterkonflikt eskaliert durch die Intervention
	Mutter droht mit Rückschaffung der Tochter ins Heimatland
Die Suchtpräventionsgruppe baut ein eigenes Weiterbildungscurriculum für die Schule auf.	Weiterbildung mangelhaft, wenig Unterstützung durch die Schulleitung

Tabelle 73: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 3)

Es lassen sich aus Interview 3 somit für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Ein gut funktionierendes Netzwerk ist auf zwei gleichwertigen Pfeilern gegründet: Anonymität und Zusammenarbeit. Einerseits muss im konkreten Fall dem Schüler/der

Schülerin Anonymität zugesichert sein. Er/sie muss Beratungsstellen besuchen können ohne das Wissen der Schule. Andererseits muss die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Beratern spielen. Dabei sind zwei Punkte zu beachten: Erstens: Beratungsstellen müssen ihre Erwartungen und Anliegen an Lehrkräfte formulieren und mithelfen, deren pädagogische Aufgaben zu definieren und abzugrenzen. Dazu sollen sie ihre Berufserfahrung und Fachkompetenz einbringen. Andererseits müssen Lehrkräfte Überlegungen dazu anstellen, aufgrund welcher Kriterien sie entscheiden, ob sie Schüler/-innen mehr oder weniger intensiv begleiten, kontrollieren oder unterstützen.

- Es müssen in einer Schule klar kommunizierte Kriterien vorhanden sein, nach welchen der objektive Leistungsdruck unter bestimmten Umständen für eine gewisse Zeitdauer reduziert und angepasst werden kann. Wenn sich die Situation zum Positiven wendet und ein Schüler in Therapie ist, können dieses Kriterien sein, den objektiven Leistungsdruck vorübergehend zu reduzieren.
- Lehrkräfte und Schulleitungen müssen wissen, ob und wie sie Position beziehen wollen, wenn sie durch ihre Interventionen und Gespräche in einem familiären Konflikt zwischen die Fronten geraten. Aufgabe der Lehrkraft ist es primär, den Schüler/die Schülerin zu unterstützen, aber im Beratungsprozess neutral zu bleiben. Eine Lehrkraft sucht/ist bereit zu einer Zusammenarbeit mit den Eltern, darf sich aber nicht als deren verlängerten Arm im familiären Konflikt instrumentalisieren lassen. Die Selbstständigkeitsversuche des Schülers sind grundsätzlich zu unterstützen und seine/ihre Meinung, wenn gut begründet, geht vor.
- Lehrkräfte müssen sich abgrenzen. Dazu gehört die Abgrenzung von überhöhten Anforderungen und Erwartungen an die Schule. Dazu gehört aber auch das Abgrenzen von Übertragungen, die Schüler/-innen machen.
- Aus taktischen Gründen kann eine unterschiedliche Kommunikation der pädagogischen Aufgaben für unterschiedliche Zielgruppen (Presse, Elternabend, Lehrkräfte) sinnvoll sein. Sie verstärkt allerdings auch das diffuse Rollenverständnis, das Lehrkräfte von sich selbst haben. Es muss für Lehrkräfte möglich sein, ihre pädagogischen Aufgaben so festzulegen, zu definieren und zu kommunizieren, wie sie der schulischen Realität entsprechend gehandhabt werden.
- Lehrkräfte dürfen sich nicht durch abweisendes Verhalten eines Schülers/einer Schülerin abschrecken lassen. Manchmal sind mehrere Anläufe nötig, bis ein Gespräch in Gang kommt. Fällt der Schüler/die Schülerin weiterhin auf, darf man sich als Lehrkraft nicht zu früh zurückziehen.
- Aufgabe der Lehrkräfte ist es, die *Probleme in der Schule*, nicht die Probleme in der Familie zu lösen. Sind diese miteinander verhängt, lohnt es sich aufgrund der eigenen Wahrnehmung, die Probleme zu benennen und zu beschreiben, ohne zu interpretieren. Damit wird die Verantwortung zurück in die Familie gegeben. Wie und ob sie dort wahrgenommen wird, liegt nicht mehr in der Verantwortung der Lehrkraft. Diese hat sich vorwiegend und ernsthaft der schulischen Probleme anzunehmen.
- Lehrkräfte müssen sich ihres eigenen Weltbildes und ihres Menschenbildes/ihrer Menschenbilder im Begleitprozess bewusst sein. Eine selbstkritische professionelle Auseinandersetzung damit ist wichtig und zu erlernen. Diese hat einen wichtigen Einfluss auf die Gesprächsführung. Gesprächsführungskompetenzen können nur bedingt per se erlernt werden. Sie sind immer beeinflusst durch das eigene Welt- und Menschenbild und die eigene Suche nach Sinn.
- In den grossen, externen Evaluationen der schweizerischen Bildungsforschung (bsw. EVAMar, Benchmarking SII) fehlt eine klare Perspektive auf die Drop-Outs, Schulversager/-innen und auf die auffälligen Schüler/-innen. Grosse Untersuchungen evaluieren nicht, warum diese den Anforderungen nicht/zu gut (vgl. dazu Fallbeispiele

zur Magersucht) gewachsen sind. Resultate aus solchen Evaluationen wären aber wichtig für klarere Definitionen der pädagogischen Aufgaben der Lehrkräfte. Damit liessen sich die Unübersichtlichkeit des pädagogischen Handlungsfeldes reduzieren und lebendige Ordnungen erstellen. Komplexität lässt sich durch Analysieren und Benennen von Schwierigkeiten reduzieren und ordnen. Komplexe Analysen des pädagogischen Handlungsfeldes garantieren, dass die Komplexitätsfalle vermieden wird. Die Gefahr besteht in der Komplexitätsfalle, schwierige Sachverhalte so zu reduzieren, dass eine positive Bearbeitung auf jeden Fall gewährleistet scheint.

- Schulentwicklungsprozesse, welche eine bessere Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen in Gang setzen, können von oben (der Schulleitung) oder von der Basis (Lehrerkollegium) her initiiert werden. Entscheidend im Prozess ist, ob es einerseits gelingt, Modelle und Konzepte zu finden, die in der Praxis nachhaltig umsetzbar sind. Andererseits ist entscheidend, ob es an einer Schule eine Person/Personengruppe gibt, die diese Umsetzung zielstrebig *und* umsichtig an die Hand nimmt.
- Schulleitungen müssen dem Umstand Rechnung tragen, dass einerseits nicht alle ihrer Lehrkräfte geeignet sind, auffällige Schüler/-innen zu begleiten und/oder dass sie andererseits dies auch nicht tun wollen. Der Umgang mit diesem unterschiedlichen Engagement der Lehrkräfte ist sorgsam zu überlegen, soll intern (allenfalls extern) kommuniziert und nicht unter den Teppich gekehrt werden. Keinesfalls darf die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ein Stein des Anstosses sein, welches ein Kollegium spaltet in Lehrkräfte, die Schüler/-innen begleiten und solche, die sich weigern, dies zu tun. Dies wäre einer Professionalisierung nicht dienlich. Möglichkeiten dies zu verhindern sind die folgenden:
 - Eine individuelle und konsequente Ressourcenorientierung. Dazu gehört der Ausbau und die Unterstützung des Stärkeprofils der Lehrkräfte (allenfalls mittels Mitarbeiter/-innengespräche)
 - Ein breit abgestütztes, transparent erarbeitetes Konzept. Dieses greift insbesondere, wenn der Klassenlehrer entlastet werden muss/soll/will. Dazu kann gehören, dass der Schulleiter (oder eine ihm unterstellte Arbeitsgruppe/individuelle Lehrkräfte) die Begleitung auffälliger Schüler/-innen übernimmt.
 - Ein gesundheitsfördernder Ansatz, welcher betont, dass die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen durch eine klare Definition der eigenen Rolle und ein klares Professionsverständnis Burn-out-vermindernd ist. Minimalanforderungen im Rahmen der pädagogischen Aufgaben der Lehrkraft müssen definiert, kommuniziert und von den Lehrkräften erfüllt werden.
- Theorien sind für Lehrkräfte wenig hilfreich in ihren Professionalisierungsbestrebungen. Ansätze aus der Super- oder Intervention versprechen mehr Erfolg. Ein mögliches Weiterbildungsmodell ist der gezielte Austausch über einen konkreten Fall in Anwesenheit einer Fachperson. Das Netzwerk funktioniert durch Zusammenarbeit und Austausch in einer Atmosphäre, die Trial und Error erlaubt.
- Eine andere Möglichkeit der Weiterbildung sind Balint-Gruppen. 3-4 Lehrkräfte treffen sich im Beisein eines Erziehungsberaters/einer Erziehungsberaterin, Schulpsychologen/-psychologin, Psychotherapeuten/therapeutin, Psychiater/-in, um über einen Fall auszutauschen. Insbesondere interessieren die Lehrer/-innen-Schüler/-innenbeziehungen und die Gefühle der Lehrkraft. Solche schulinternen Weiterbildungen müssen angerechnet werden können an die gesetzlich geforderte Weiterbildung.

- Das Bildungssystem nutzt seine Ressourcen zu wenig. Schulleitungen müssen die Weiterbildung an den Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte anpassen. Weiterbildungsangebote sollten im Turnus die 3 Tätigkeitsfelder der Lehrkraft abdecken: Fachliche Weiterbildung, methodisch-didaktische Weiterbildung und Ausbildung in Sozial und Selbstkompetenz. Die 3 Tätigkeitsfelder sind gleichwertig.

3.3.4. Interview 4

Thema: Suchtmittelkonsum: Kiffen

Interviewdatum: Juni 2005

Befragt: Männliche Lehrkraft und Schulleiter

Funktion: Schulleiter und Lehrkraft

Begleiteter auffälliger Schüler: F., männlich

3.3.4.1. Der Ist-Zustand

Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/ Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
03/04	F. fehlt viel, und die Leistungen sinken
1. Promotionskonferenz	Keine Reaktion der Schulleitung
04/05	Leistungen sinken weiter
2. Promotionskonferenz	Konvent beschliesst ein Elterngespräch
	1. Elterngespräch: F. kiff täglich: Vereinbarung wird ausgehandelt.
	2. Elterngespräch: Vereinbarung wird überprüft
	3. Elterngespräch: Vereinbarung wird überprüft
	Besserung: F. kiff und fehlt weniger

Tabelle 74: Der Verlauf der Begleitung (Interview 4)

Im Schuljahr 03/04 zeigte sich bei F. ein Leistungsabfall, und die Absenzen häuften sich. Während der nächsten Promotionskonferenz haben sich die Lehrkräfte deshalb zu einem Elterngespräch entschlossen, welches die Klassenlehrerin führen sollte. Dabei wünschte aber F., dass der Schulleiter, Herr D. in seiner Funktion als Schulleiter ebenfalls teilnehme. F. war

„dann sehr offen und kam ins Erzählen, er hat den Suchtmittelkonsum auch sehr schnell zugegeben. Es kam dann raus, dass er jeden Tag Cannabis konsumiert. Er war ganz locker, wie Jugendliche, die Suchtmittel konsumieren so sind, hat viel gesagt: Ja, das weiss ich nicht.... ja vielleicht.“

Die Rolle des befragten Schulleiters war bei diesem ersten Gespräch klar definiert, dass er „zuerst einmal nur zuhören“. Dabei ist ihm aufgefallen, „dass alle: Eltern, Klassenlehrerin vor allem, immer sagten: „Du musst, du musst, du musst“. „Du musst mehr schlafen“. „Du musst weniger konsumieren“. „Du musst mehr für die Schule machen“ und er immer sagte: „Ja, vielleicht.““ Herr D. hat dann diese Beobachtung mitgeteilt und F. gefragt, was er denn „eigentlich wollte“. Im Gespräch wurden daraufhin gemeinsam Vereinbarungen getroffen. Diese beinhalteten die folgenden Punkte:

- F. geht in die Suchtmittelberatung
- F. konsumiert weniger.
- F. schläft mehr.
- F. kommt regelmässig in die Schule.

Die Vereinbarungen wurden überprüft in regelmässigen Abständen. Insgesamt fanden 3 Gespräche statt. F. hat sich daraufhin wieder gefangen, und seine Leistungen sind besser geworden. Der Einfluss der Schule auf diese Besserung ist aus Herrn D.'s Sicht schwierig

einzuschätzen, denn F. hat an der Schule auch noch eine Freundin gefunden, und „er spielt im Theater mit und kann da seine Extrovertiertheit etwas ausleben“. Nach Herrn D. sind dies „Dinge, die zwar Schule betreffen, auf die aber die Schulleitung und die Lehrerschaft nur wenig Einfluss haben“. Die Schule spiele aber doch eine wichtige Rolle neben dem Elternhaus. Man muss sich als Schüler getragen „fühlen in einem Netzwerk“.

A) Die individuelle Ebene Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder

Das Gymnasium hat laut Herrn D. klar auch einen „pädagogischen Auftrag“. Zudem werden seiner Ansicht nach die pädagogischen Aufgaben „immer wichtiger, und überlastete Schüler/-innen sind häufiger“ als früher. Zu den Gründen von dieser von ihm wahrgenommenen Häufung überlasteter Schüler/-innen befragt sagt Herr D.: „Erstens spielen familiäre Belastungen heute häufig eine Rolle, zweitens spricht man heute eher über Stress und Belastungen.“ *Lehrkräfte sind aber nicht Psychotherapeuten, sondern erste Anlaufstationen, die an professionelle Stellen weiterverweisen; zudem können sie Schülern eine Zeitlang als Berater zur Seite stehen (dies gilt v.a. für Klassenlehrpersonen).* Einerseits müssen gewisse Regeln durchgesetzt werden, andererseits muss der Schüler im Gespräch selbst herausfinden, was er will. Dies ist eine „widersprüchliche Anforderung“ an Lehrkräfte, die es zu bewältigen gilt.

Wahrnehmungsstrategien

Die Wahrnehmung erfolgte im Fall von F. primär über den Leistungsabfall und gehäufte Anzahl von Absenzen. An einer Promotionskonferenz wurde dann dieser Leistungsabfall von F. besprochen. Zurückgreifen konnte die Schule auf die Erfahrung einer Lehrkraft, welche die Wahrnehmung aus erster Hand und durch einen persönlichen Kontakt bestätigte. Zu dem Zeitpunkt hat aber die Schule noch nicht reagiert, denn „wir können ja nicht bei jedem Schüler reagieren, der Suchtmittel in geringem Ausmass konsumiert“.

Die Wahrnehmung im Fall von F. war deutlich und klar. Es ergaben sich diesbezüglich keine Unsicherheiten.

Kommunikationsstrategien

Herr D. nennt folgende Strategien, die für eine erfolgreiche Kommunikation mit auffälligen Schülern/Schülerinnen wichtig sind:

- Zuhören (können)
- Wiederholen, was der Schüler/die Schülerin gesagt hat.
- Zusammenfassen, was gesagt wurde
- Sagen, was die Lehrkraft „raushört“ und nachfragen
- Die eigene Wahrnehmung schildern.

Abgrenzungsstrategien

Wichtig findet Herr D. auch, dass Lehrer sich abgrenzen durch Weiterweisung, insbesondere bei Suizidgefährdung dürfe die Lehrkraft nicht Geheimnisträger/-in bleiben, sondern müsse dies „weetersagen“. Der Einbezug der Eltern und/oder einer Beratungsstelle ist unabdingbar.

Die Relevanz der Genderfrage

Für Herrn D. spielt es in „seiner subjektiven Einschätzung“ durchaus eine gewisse Rolle, ob ein Mann oder eine Frau einen Schüler/eine Schülerin begleitet:

„Im Fall mit F. hat es sicher eine Rolle gespielt, dass F. sehr gerne liest und schreibt und ich da [...] eine Art Vorbild bin. Es sind wahrscheinlich die Wesensart und die gemeinsamen Interessen, die wichtiger sind als das Geschlecht“.

Diese Aussage könne man aber nicht generalisieren, denn es „kommt wirklich auf den einzelnen Schüler drauf an“. Herr D. beobachtet insbesondere Abwehrreaktionen von jungen Frauen gegenüber einer Lehrkraft, die im Alter des Vaters der Schülerin ist. Solche Abwehrreaktionen erlebt er weniger mit jungen Männern. Er denkt, dass es auf „die Wesensart des jungen Menschen drauf“ ankommt und seine/ihre Erfahrung mit männlichen und weiblichen Rollenmodellen einen Einfluss haben. Dass eher Frauen oder Männer als Berater/-innen von dem jeweiligen Geschlecht gesucht werden, hat Herr D. nicht feststellen können.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Gymnasium hat einen pädagogischen Auftrag
Wahrnehmungsstrategien	Absenzen und Leistungsabfall Informationen durch eine Lehrkraft über einen persönlichen Kontakt mit F..
Kommunikationsstrategien	Zuhören, wiederholen, zusammenfassen, Wahrnehmung transparent machen
Abgrenzungsstrategien	Weiterweisung, nicht Geheimnisträger/-in bleiben
Die Relevanz der Genderfrage	Bestimmt durch die Wesensart der Schüler/-innen und deren persönliche Erfahrungen mit weiblichen und männlichen Rollenmodellen.

Tabelle 75: Übersicht: Die individuelle Ebene (Interview 4)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

An der Schule, die Herr D. leitet, läuft seit einem Jahr ein neues Bewertungssystem, welches eine erweiterte Schüler/-innenbeurteilung beinhaltet. Lehrpersonen wurden dazu im Coachinggespräch geschult, und die Schüler/-innen nehmen eine Selbstbeurteilung ihrer überfachlichen Kompetenzen vor. Dabei sind jeder Lehrperson drei bis vier Schüler/-innen zugeteilt, die sie berät aufgrund von Zielvereinbarungen. Ebenfalls fix institutionalisiert ist die Klassenstunde, die jede Woche vier Jahre lang läuft. Herr D. findet es entscheidend, dass es einer Schule gelingt Gefässe zu schaffen, damit die Schüler/-innen wissen, dass Klassenthemen oder andere Themen, die sie „belasten, aufgegriffen“ werden:

„Ich komme je länger je mehr dazu, dass einfach Orte, Gefässe da sein müssen, wie jetzt auch dieser Projekttag jährlich. [...] Es muss ein Stück weit institutionalisiert sein...[...] sonst redet man nur davon, es wäre noch schön und wir sollten eigentlich und macht nichts“.

Um ein niederschwelliges Angebot für Beratung zu institutionalisieren, muss jemand an der Schule gefunden werden, der „diese Funktion übernehmen“ kann. An Herrn D.’s Schule gibt es einen Schülerberater, der eine pädagogische, psychologische und psychotherapeutische Ausbildung hat und ausserhalb der Schule eine eigene Praxis betreibt. Anonymität und Professionalität von dieser Anlaufstelle ist wichtig, gleichzeitig muss diese mit der Schule vertraut sein.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Schulleitung nimmt am Gespräch mit F. und seinen Eltern auf seinen ausdrücklichen Wunsch hin teil. Lehrkräfte im Coaching geschult, erweiterte Schülerbeurteilung aufgrund von überfachlichen Kompetenzen. Anlaufstelle ausserhalb der Schule. hat eine eigene psychotherapeutische Praxis.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Enge Zusammenarbeit mit dem Schulleiter und den Eltern
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine bestimmte
Die Rolle des Lehrerteams	Hat Elterngespräch am Konvent beschlossen.

Tabelle 76: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 4)

3.3.4.2. Der Soll-Zustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Auch Herr D. nennt Gesprächsführungskompetenzen als zentral für eine Weiterbildung. Er meint damit das Wissen, wie man zu Beratungsgesprächen kommt und nicht „Lehrer-Schülergesprächskompetenz“ entscheide über den Erfolg der Begleitprozesse. Die Triagefähigkeit ist zentral, und der Aufbau dieses Netzes, welches die Schüler/-innen trägt, ist wichtig. Es kann nicht als gegeben oder automatisch vorhanden vorausgesetzt werden. Die Aufbauarbeit an diesem Netz ist aus Sicht von Herrn D. vor allem wichtig für Schulleitungen, „aber es kann auch für Lehrpersonen wichtig sein, die Sonderfunktionen übernehmen.“ Ganz klar die Hände lassen sollte die Schule von „therapeutischen Ansätzen“. Einerseits ist die Belastung für die einzelne Lehrperson zu gross, andererseits sind diese nicht immer kompetent.

Herr D. schätzt die Bereitschaft seines Kollegiums positiv ein, sich in diesem Bereich weiterbilden zu lassen. Das heutige kantonale Gymnasium war früher ein Lehrer/-innenseminar, und dadurch sei „die Bereitschaft relativ hoch, pädagogische Fragen anzugehen“. Es sei eine Selbstverständlichkeit für alle, die „vorher an einem Seminar tätig waren“. Pädagogische Fragen seien schon immer „Teil der Ausbildung“ gewesen. Damit steht die von Herrn D. geleitete Schule in einer „anderen Tradition“. Er denkt, dass die Bereitschaft an einem traditionellen Gymnasium „tiefer ist, weil sich diese Lehrpersonen ganz klar als Fachlehrpersonen sehen.“

3.3.4.3. Schlussfolgerungen aus Interview 4

Aus Interview 4 lässt sich somit folgender Ist- und Sollzustand ableiten

IstZustand	SollZustand
Schulleitung aktiv involviert in die Begleitung auffälliger Schüler/-innen	Gesprächskompetenzen sind zentral.
Netz besteht und Gefässe für die Begleitung wurden geschaffen.	Triagefähigkeit wichtig.

Tabelle 16: Zusammenfassung: Ist-Sollzustand (Interview 4)

Somit lassen sich folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Aktive pädagogische Führung durch die Schulleitung	Keine nennenswerten
Netzwerk der Schule trägt F.	
Ehemaliges Lehrer/-innenseminar ermöglicht einen professionelleren und offeneren Zugang zur Begleitung auffälliger Schüler/-innen als ein traditionelles Gymnasium	

Tabelle 17: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 4)

Es lassen sich aus Interview 4 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Schulen, an denen viel läuft, sind gute Schulen. Schüler/-innen müssen die Möglichkeit haben, an ihrer Schule etwas zu erleben und sich in etwas zu investieren (z. B. Theatergruppe) Dies kann auffälligen Schüler/-innen besonders zugute kommen (vgl. Fend 1994, S.18)
- Lehrkräfte dürfen in Begleitprozessen nicht Geheimnisträger/-innen sein. Sie müssen mit widersprüchlichen Anforderungen umgehen können. Dazu gehört es mitunter, die Konfrontation mit dem Schüler/der Schülerin zu suchen und auszuhalten.
- Die „Wesensart“ des jungen Menschen sowie dessen Erfahrungen mit weiblichen und männlichen Rollenmodellen sind entscheidend für das Gender-Thema im Begleitungsprozess. Gemeinsame Interessen zwischen Lehrkraft und Schüler (Computer, Theater, etc.) können für den Begleitprozess förderlich und wichtiger sein als das Geschlecht der Beteiligten.
- Für die Prävention und die Früherfassung auffälliger Schüler/-innen müssen „Gefässe und Orte“ vorhanden sein.
- Dazu gehören:
 - Klassenstunde (nicht nur nach Bedarf, sondern institutionalisiert)
 - Projektstage
 - Erweiterte Schülerbeurteilung: Lehrkräfte geschult im Coachinggespräch, Selbstbeurteilung der überfachlichen Kompetenzen (Zeit im Lehrplan für Schüler/-innen und Lehrkräfte ausgewiesen und entlohnt)
- Weiterbildungsbedarf besteht. Inhalte sind: Coachingsprache führen können und Triagefähigkeiten ausbilden.

3.3.5. Interview 5

Thema: ---

Interviewdatum: 06.04. 2006

Befragt: Männliche Lehrkraft

Funktion: Lehrkraft und Klassenlehrkraft

Begleitete auffällige Schülerin: T., weiblich

3.3.5.1. Der Istzustand

Der Verlauf der Begleitung und die Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Aus Datenschutzgründen keine Angaben	Herr E. baut bewusst mit den Schülern/Schülerinnen seiner Klassen ein Vertrauensverhältnis auf.
	T. gelangt mit ihren Schwierigkeiten an Herrn E..
	T. wird an die Jugendpsychologin verwiesen, die der Schule zugeteilt ist.
	T. wird von dieser an eine Jugendpsychologin bei der Jugendpsychiatrie verwiesen.
	T.'s Zustand bessert sich nicht. Die Suizidanspielungen bleiben latent über Wochen und Monate vorhanden.
	Die Klasse mobbt T. wegen ihrer vielen Absenzen, die Lehrkräfte glauben, dass sie „klemmt“.
	Herr E. wünscht sich mehr Unterstützung und Zusammenarbeit mit der Jugendpsychiatrie. Diese kommt nicht zu Stande. Er macht sich grosse Sorgen um T.
	Die Schulleitung entschädigt Herrn E. für seinen Mehraufwand in der Betreuung von T., hält sich aber ansonsten zurück.

Tabelle 18: Der Verlauf der Begleitung (Interview 5)

Beim folgenden Fall kann aus Datenschutzgründen nicht angegeben werden, welches die Probleme der auffälligen Schülerin T. sind. Das Interview ist stark gekürzt. Vorab gilt festzuhalten, dass die Schülerin ihren „Hilfeschrei“ aber nur an die Schule gerichtet hat und sonst nirgendwo hin. Herr E. ist der Klassenlehrer von T. Sie war nicht auffällig aufgrund ihrer Leistungen, im Gegenteil. Sie ist wirklich also „fast phänomenal in diesen ganz ganz schwierigen Zeiten, als das aufbrach und dann auch Thema wurde, dass sie da durchgehalten hat“. Sie hat sich im Vertrauen an Herrn E. gewandt.

Herr E. hat aufgrund der von T. gemachten Aussagen diese an die Schulpsychologin im Schulhaus verwiesen. Die Psychologin fühlte sich mit T. überfordert und hat sie an die Jugendpsychiatrie verwiesen. T. ging dann auch zu einer Beraterin bei der Jugendpsychiatrie. Da begannen aber die Schwierigkeiten für Herrn E.:

„Wir haben da keine Rückmeldung bekommen. Ich habe dann wieder, als einmal der Suizidgedanke aufgetaucht ist, ihr (T.) gesagt: „Das tönt nicht gut, ich sollte mit Deiner Psychologin (bei der Jugendpsychiatrie) sprechen“, wenn sie einverstanden wäre, würde ich mal mit ihr telefonieren. Da hat sie (die Schülerin) dann gesagt: „Ja, sie wissen ja, was passiert ist, sie können das tun“.

Herr E. hat daraufhin die Jugendpsychiaterin kontaktiert, und das erwies sich dann als „relativ schwierig, weil die Psychologen“ nicht darüber informiert sind, wieviel die Lehrkräfte über den jeweiligen Fall wissen. Er habe aber zu erkennen gegeben, was er „weiss.“ Die Psychiaterin hat Herrn E. dann gesagt, dass sie das mit ihr besprechen wird. Sie hat gesagt, dass T. alle drei Wochen zu ihr käme. Herr E. fand das war „nicht allzu oft.“ Schwierig war das Gespräch mit der Jugendpsychiaterin vor allem deswegen, weil die Psychologen das gleiche machen, „wie in einer Therapie“:

„die lassen den Anrufer reden,[...] Die lassen den reden und reden, und du läufst da gegen die Wand.[...] Natürlich müssen die mir nicht erzählen, was passiert ist, aber wenn ein Gespräch in Gang kommt, müsste man auch dem anderen gewisse Informationen geben. *Es geht ja dann, und das finde ich nach wie vor schwierig, um das koordinierte Verhalten.*

Herr E. ist der Meinung, dass er an einer Stelle sei, „halt hier an der Schule“ und immerhin ein „Vertrauensverhältnis zu dieser Schülerin habe.“ Er hat aber die Schwierigkeit, dass er T.'s Absenzen signieren muss:

„Ich muss das vertreten der Schulleitung gegenüber, den Kollegen, die dann noch *rasch mal das Gefühl haben, die klemmt einfach*, und da müsste ich ja vielleicht auch einen *Hinweis* haben, wie ich die Verhaltensweise dann erklären kann“.

Die Triage ist für T. erfolgt, aber der Fall ist für Herrn E. damit nicht einfach abgeschlossen. Er hat dann angeregt, dass T. öfter zu der Psychologin in der Jugendpsychiatrie gehen solle, weil ihm „die Situation wieder prekär schien“. Aber da „kommt dann einfach wenig zurück von der Psychologie“. Der Austausch zwischen Schule und Jugendpsychiatrie findet nicht statt. Herr E. hat „die Situation, dass“ er „die Schülerin da habe“, und „die Probleme vor Ort sozusagen“ lösen sollte.

Herr E. schildert dabei seine Unsicherheit, wie er auf das latente Mobbing eingehen soll, das T. erfährt aufgrund ihrer vielen Absenzen, wobei die Aggressionen der Klasse auch noch andere Gründe haben. Es gäbe andere, die auch oft fehlen, und sie „fehlen auch bei Proben, aber es passiert nichts“ Er hat dann T. vorgeschlagen, mit der Klasse das Gespräch zu suchen, denn der Ärger der Klasse war latent vorhanden: „Das habe ich über eine andere Mutter gehört, die Klasse ärgere sich, dass die (Schülerin) so oft fehle“ T. wollte dies aber nicht und hat „dann gesagt sie versucht mit Einzelnen“ zu reden. Sie wüsste eigentlich, aus welcher Ecke der Klasse das käme“

Herr E. würde im Grunde genommen von der Jugendpsychiatrie in diesen Entscheidprozessen Hilfe und Beratung erwarten. Er findet es „eigentlich ziemlich mühsam“, dass er alle diese Fragen allein klären muss. Er würde insbesondere Richtlinien für Verhaltensweisen erwarten für ihn oder für die Schule „als Ganzes“:

„Es kann ja auch sein, dass sie uns empfiehlt, Härte zu zeigen, die Schülerin zu zwingen, wieder pünktlich zu sein. Wir sind halt etwas in der Defensive, weil wir wissen, was passiert ist. Aber vielleicht ist das ja nicht immer richtig“.

Herr E. ist sehr unzufrieden mit der mangelnden Unterstützung durch die Psychologin der Jugendpsychiatrie. Er macht sich gut begründete, grosse Sorgen um T.

A) Die individuelle EbeneSchulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder

Herr E. versucht, mit seinen Schülern/Schülerinnen „ziemlich früh ins Gespräch zu kommen.“ Er legt „eigentlich so, am Anfang alles darauf an [...] ein Vertrauensverhältnis aufzubauen“. Dies hat zum Ziel, dass die Schüler/-innen „wissen, sie können mir etwas sagen“ Herr E. meint, dass die Schüler/-innen dies sehr wohl spüren würden, „und das war in dem Fall entscheidend.“ Hätte T. Herrn E. nicht vertraut, hätte sie sich ihm nicht anvertraut. Herr E. baut dieses Vertrauensverhältnis deshalb mit seinen Klassen auf, weil dies „ja ein wichtiges Alter (ist)“. Die Spätpubertät sei „das Alter der Ich-Konstitution“. Wenn dann Lehrkräfte nicht „dieses Herzland ein Stück weit“ darstellen, „wo das mit Herz aufgenommen wird und nicht mit *Kriterien*“, ist eine Identitätsentwicklung für Schüler/-innen schwierig. Herr E. hat dieses Verständnis und das entsprechende Wissen nicht in der Ausbildung mitbekommen oder gelernt:

„Das habe ich nicht mitbekommen. Ich habe in [...] studiert und dieses Mittelschuldiplom gemacht. Da gab es eine Vorlesung, die hiess: Allgemeine Pädagogik, bei [...], der das Ganze inszeniert hat, und da wurden wir nicht auf solche Dinge hingewiesen. Ich finde Sie aber entscheidend, heute sowieso. Diese Empathie, Formen von Empathie“.

Wahrnehmungsstrategien

Herr E. hat schon bald gemerkt, dass mit T. etwas nicht stimmte „vom Auftreten her in der Klasse:

„Es hat dann auch so versteckte Suizidanspielungen gehabt. Und dann habe ich natürlich reagiert, und ich habe dann mit der Schulleitung gesprochen. Was machen wir da?[...] Wir haben da eine Schulpsychologin, für schulpsychologische Fälle, wenn man nicht mehr zurecht kommt, psychische Probleme hat.

Herr E. glaubt, dass man das „relativ rasch“ merke, wenn mit einem Schüler/einer Schülerin etwas nicht stimmt. Es gab für ihn hinsichtlich der Wahrnehmung keine Unsicherheiten.

Kommunikationsstrategien

Herr E. hat die Kommunikation immer völlig transparent gehandhabt. Er habe T. immer gefragt, ob er zuerst mit der Schulleitung und dann mit ihrer Psychologin sprechen dürfe. Sie „war immer informiert. Es war immer völlig transparent. Ich habe sie immer gefragt: Bist du einverstanden, wenn ich diesen Anruf mache?“ Herr E. findet dies sehr wichtig, weil es für das Vertrauensverhältnis zentral sei. Die Schülerin habe ihm gerade vor zwei Wochen gesagt, dass dies für sie wichtig sei und sie ihn deswegen auch „gerne habe“.

Abgrenzungsstrategien

Ich frage Herrn E., wie er mit seinen eigenen Emotionen im Begleitprozess umgegangen ist. Er sagt, dass er vor allem Wut entwickelt hätte, denn

„wenn man diese junge Frau sieht, dann sieht man das der an. Wie sie sich bewegt. Man sieht das so an einem Zurücknehmen, an einer nicht vorhandenen Lebensfreude, etwas, dass ich als defensive Lebenshaltung bezeichnen würde. Sie will ja nicht auffallen, kurzum jemand, der wie die Schnecken ein wenig die Fühler vorstreckt.[...] Die jungen Frauen, die entwickeln ja auch Lebensfreude und sind neugierig. Man sieht (diese

Schülerin) zwar gelegentlich lachen, aber selten. Das meine ich, dass man ihr das ansieht. Die ganze Erscheinung ist ja wie von jemandem, der durch das Fegefeuer gegangen ist.

Herrn E. fällt es schwer, sich in diesem Fall emotional abzugrenzen. Er macht diesbezüglich auch eine Bemerkung, bevor das Interview stattfindet.

Die Relevanz der Genderfrage

Die Genderfrage wurde nicht konkret diskutiert. Es zeigte sich aber in diesem Fall, dass es auch einer männlichen Lehrkraft möglich ist, den Zugang zu Schülern/Schülerinnen zu finden und sensible Themen mit ihnen zu besprechen.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Baut bewusst Vertrauensverhältnis mit Schülern/Schülerinnen auf
Wahrnehmungsstrategien	Nicht relevant, da T. an Herrn E. gelangt ist.
Kommunikationsstrategien	Authentisch sein und transparent
Abgrenzungsstrategien	Schwierig, sich emotional abzugrenzen
Die Relevanz der Genderfrage	Auch Männer können Schülerinnen einfühlsam begegnen und sie aktiv begleiten

Tabelle 19: Übersicht individuelle Ebene, Interview 5

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Die Schulleitung hat Herrn E. finanziell entlastet, weil „das über das übliche Mass dessen hinausgeht“, was Klassenlehrkräfte leisten. Ihm wurde diese Betreuerfunktion „auch zugesprochen“, so dass er sich „da Zeit nehmen kann und soll“. Eine enge Vertrauensperson an der Schule sei „das Wichtigste.“

Das Lehrerteam wurde nur ansatzweise über den Fall informiert. Herr E. hat diesbezüglich auch im Kollegium *keine* Gespräche geführt:

„weil *das ist heikel*.[...] Ich habe hier und da (im Kollegium) etwas angedeutet.“ (Dem -lehrer) habe ich mal (etwas gesagt) [...] Er hat die Sensibilität gehabt (und mich auch darauf angesprochen). Und ihm habe ich dann auch mehr gesagt als den anderen. [...] Die anderen wissen das aber nicht. Das habe ich ihm mal gesagt, und die Schulleitung weiss es auch, aber ich habe das nicht weiter mit ihr vertieft. *Die Schulleitung ist da relativ auch allein mit einer solchen Geschichte, das ist so*“.

Herr E. empfindet die Situation als belastend, denn im Lehrerkollegium kann er nicht über T.'s Fall austauschen. Das Netzwerk soll einerseits den Schüler/die Schülerin tragen, andererseits muss seine/ihre Privatsphäre gewahrt bleiben. Diese Balance zu halten kann für Lehrkräfte sehr belastend sein und dazu führen, dass sie sich diesbezüglich allein gelassen fühlen (Vergleiche auch Bieri 2006, S. 41). Ein professionelles Netzwerk, welches die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen trägt, muss sich deshalb auch danach ausrichten, *dass die Lehrkräfte und Schulleiter/-innen in ihren pädagogischen Aufgaben professionell begleitet und unterstützt werden und sie diese selbstgesteuert wahrnehmen können.*

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Weiss um den Fall und hat die Lehrkraft finanziell entlastet. Wird nicht weiter aktiv.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Trägt die Hauptverantwortung, erhält wenig bis keine Unterstützung durch die Schulleitung oder die anderen professionellen Helfer/-innen im Netzwerk
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Nicht relevant
Die Rolle des Lehrerteams	Lehrkräfte sind nicht informiert und können über die Hintergründe nicht informiert werden. Fordern Rechenschaft über die vielen Absenzen der Schülerin

Tabelle 20: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 5)

3.3.5.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Herr E. betont, dass Wissen für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen nur am Rande relevant ist. Es sei „vielleicht nicht Wissen“, das zähle. Über Wissen könne nur „eine Sensibilisierung stattfinden.“ Viel grundsätzlicher sei aber das „Interesse an Menschen“ Herr E. bezieht sich auf die neuesten Erkenntnisse aus der Neuropsychologie, die besagen, dass Wissen, welches „in einem Klima der Angst und Anspannung“ aufgenommen wurde, im Gehirn an anderen Orten abgespeichert werde:

„Lernen kann nur stattfinden in einem Klima, der Offenheit, der Kreativität, des aufeinander Hörens und so weiter. Da bin ich dann ein radikaler Gegner gegen dieses ganze *Effizienz-Denken*, das jetzt da mit interner Evaluation und externer Evaluation in die Schulen hineinkommt.

Herr E. ist der Ansicht, dass man „die Leute nicht nur anstellen“ sollte, „wie das in den letzten 10 Jahren gemacht wurde“. Diese hielten „virtuose Probelektionen“ mit „der Fragestellung am Anfang, (und) mit der Schlussbilanz“: „schön bei der Glocke sagt er das Fazit und den Schlusssatz“. Viel wichtiger wäre es für Herrn E., Leute anzustellen, die „wach und sensibel“ seien. Dies sei im Moment aber nicht so, denn es werde lediglich der „Technisch Virtuose“ angestellt.

Auch in den Weiterbildungsveranstaltungen sei „wenig von solchen Dingen zu finden“ Wichtig seien vor allem „Steigerung von Effizienz in der Schule, die Ökonomie des Unterrichts“. Zu wenig würden die Lehrkräfte ausgebildet für eine Begleitung der auffälligen Schüler/-innen, und so „reagieren die Leute dann eher konsterniert oder verängstigt oder hilflos“. Lehrkräfte fühlen sich dann

„rasch überfordert und [...] delegieren. *Man delegiert das dann richtig an die Psychiatrie, aber die Arbeit (mit den Schülern/Schülerinnen) muss ja weitergehen.* Das muss [...] ein Ensemble sein von Leuten drum herum und nicht einfach; Jetzt zum Psychologen, und dann therapiert der, und wenn wir Glück haben, therapiert er so, dass sie die Matur macht, und wir vermitteln den Wissensstoff. Aber so wird heute gedacht, dieses Kästchendenken, und leider verschärft sich das noch, statt zu sehen, es geht um junge Menschen und die sind in einem Koordinatensystem von Bezugspersonen, und *wenn da dann wirklich die Eltern noch ausfallen [...] dann ist umso wichtiger, dieses Netz, das sich drum herumbildet.* Aber das ist ganz subjektiv. Das ist meine Meinung“.

Deshalb ist es wichtig, dass auch ausbildungsmässig etwas gemacht würde, denn Herr E. hat „in der Ausbildung“ „nie“ auch „nur so etwas gehört“. Herr E. denkt, dass sich diesbezüglich wenig bis heute geändert hat. Er sehe das „aber auch nicht bei den jüngeren Lehrkräften, das die das mitbringen würden“, und dass die ihm „etwas erklären“, könnten

3.3.5.3. Schlussfolgerungen aus Interview 5

Aus Interview 5 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Keine Zusammenarbeit mit der Jugendpsychiatrie	Ein Netzwerk, das trägt
Keine Zusammenarbeit im Lehrerkollegium	
Lehrkraft für die Begleitung finanziell entlastet	Lehrkraft finanziell und materiell entlastet
Effizienz-Denken im Unterricht und bei der Anstellung von Lehrkräften	Interesse am Menschen fördern
Schulleitung allein mit der schwierigen Begleitungssituation, verhält sich passiv.	Schulleitung findet für sich die nötige Unterstützung, angemessene Schritte in die Wege zu leiten

Tabelle 21: Zusammenfassung: Ist-Sollzustand (Interview 5)

Somit lassen sich die folgenden Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Lehrkraft baut mit ihrer Klasse ein Vertrauensverhältnis auf.	Gespräche mit der Jugendpsychologin der Jugendpsychiatrie sehr schwierig.
Schülerin hat Vertrauen zur Lehrkraft und wendet sich in einer äussersten Notsituation an sie	Herr E. ist allein im Kollegium mit seinem Wissen, kann sich nicht austauschen
Lehrkraft vernetzt die Schülerin erfolgreich	T. wird von der Klasse gemobbt.
Lehrkraft besitzt Selbstbild, welches die Übernahme von Verantwortung für Schüler/-innen erlaubt	T.'s Absenzen werden von den Lehrkräften nicht mehr geduldet.
Lehrkraft kann authentisch sein.	Unklar, ob man T. gegenüber hart sein und sie zur Einhaltung der Regeln zwingen soll.
Eine ältere, männliche Lehrkraft kann sensibel und taktvoll eine jüngere Frau begleiten.	Herr E. findet es schwierig, sich abzugrenzen, ist wütend.

Tabelle 22: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 5)

Es lassen sich aus Interview 5 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Schüler/-innen wenden sich nur an Lehrkräfte mit ihren Schwierigkeiten, wenn es diesen gelingt, ein Vertrauensverhältnis mit ihren Schülern/Schülerinnen aufzubauen. Sollen Lehrkräfte Schüler/-innen mit Beratungsstellen vernetzen und sie im Verlauf der Vernetzung unterstützen, müssen Lehrkräfte für diese Früherfassung systematisch ausgebildet werden. Eine fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Ausbildung kann dies nicht leisten. Im Gegenteil: es ist grobfahrlässig, die Vernetzung und Zusammenarbeit mit Beratungsstellen der Eigeninitiative der Lehrkräfte zu überlassen oder im Rahmen von „weiteren Tätigkeiten“ von den Lehrkräften auch noch zu fordern (vgl. dazu die Website der www.PHBern.ch Anforderungen an den Lehrberuf, am 03.03.2006). Sozial- und Selbstkompetenz muss als Lernfeld des selbst gesteuerten Lernens an der eigenen Biographie ganz neu für die Grundausbildung aufgebaut und erfunden werden.
- Die am Netzwerk beteiligten Erziehungsberater/-innen und Jugendpsychiater/-innen müssen ihre eigene Rolle überdenken und mit der Schulleitung und den Lehrkräften die *gegenseitigen* Erwartungen besser klären. Dafür müssen die Schulleitung und die zuständigen Fachstellen die Initiative übernehmen. Dies darf nicht der einzelnen

Lehrkraft überlassen werden. Lehrkräfte müssen bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen entlastet werden. Allfällige Rollenkonflikte seitens der Erziehungsberater/-innen und/oder Jugendpsychiater/-innen müssen den Lehrkräften im Gespräch verständlich und transparent gemacht werden.

- Lehrkräfte müssen, wenn sie Schüler/-innen mit Beratungsstellen vernetzen sollen, auch wissen, wie sich selbst wieder abgrenzen können. Dies darf nicht der Eigeninitiative der Lehrkraft überlassen werden. Da besteht im Hinblick auf die Burn-out-gefährdung der Lehrkräfte grosser Handlungsbedarf, vor allem, weil die Vernetzung nicht in jedem Fall erfolgreich verläuft. Lehrkräfte sind von ihrer Funktion her nicht Therapeuten/Therapeutinnen. Für die Triage von auffälligen Schülern/Schülerinnen brauchen sie, insbesondere in Härtefällen, jedoch *für ihre eigene Gesundheit und Psychohygiene* ähnliche Fähigkeiten. Diese müssen in Aus- und Fortbildung erworben und erhalten werden. Sie müssen für sich passende Handlungsstrategien und Instrumente kennen und anwenden können, damit sie wissen, wie sie sich in Begleitprozessen einbringen und abgrenzen können. Ansonsten ist die Chance gross, dass sie auf die Überforderung mit Nichtstun und/oder Hilflosigkeit reagieren.
- Authentisch sein ist eine wesentliche Fähigkeit für eine Professionalisierung der Begleitprozesse. Dies kann man nicht durch eine fachwissenschaftliche oder methodisch-didaktische Ausbildung, sondern nur durch die Arbeit an der eigenen Person.
- Lehrkräfte müssen durch die Schulleitung nicht nur finanziell, sondern auch im Prozess entlastet werden. In einem Konzept/Funktionendiagramm müssen Wege aufgezeigt werden, was die Schulleitung für die Lehrkraft tun kann, wenn das Netzwerk nicht oder nur schlecht funktioniert und die Lehrkraft mit dem Begleitprozess allein bleibt. Die Lehrkräfte müssen durch die Schulleitungen und die professionellen Helfer/-innen besser unterstützt werden. Dafür müssen diese ihre Rollen selbst klar definieren. Die Unterstützung und Rückendeckung durch die Schulleitung und die anderen professionellen Helfer/-innen im Begleitprozess müssen den Lehrkräften klar und nachhaltig kommuniziert sein, sodass es Lehrkräfte *überhaupt* wagen, Initiative zu ergreifen.
- Erfahrungen und Emotionen des *Sich-allein-Fühlens* sind im Begleitprozess auffälliger Schüler/-innen unvermeidlich. Diese Emotionen müssen durch Aus- und Fortbildung antizipiert werden. Die Lehrkraft muss Handlungsstrategien kennen, um mit diesen Emotionen positiv umgehen zu können. Sekundäre⁹¹ Einschätzungen dieser Emotionen sind anzustreben. Die Frage stellt sich dabei u.a., ob das Gefühl des Alleinseins auf Selbstmitleid und/oder Hilflosigkeit beruht und lähmt oder ob das Gefühl des Alleinseins die Lehrkraft stärkt, weil sie über Mittel und Instrumente verfügt, den Begleitprozess aktiv zu gestalten und sie an der übernommenen Verantwortung Freude hat und eigenes Wachstum zulassen kann.
- Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen soll/muss ein Thema in Bewerbungsgesprächen an Gymnasien sein. Schulleitungen müssen dafür die nötigen Kompetenzen der anzustellenden Lehrkräfte festlegen und diese im Bewerbungsgespräch Evidenz-basiert erfragen.

⁹¹ Im Vergleich zu primären Einschätzungen, welche durch erste, oft sehr spontane Emotionen geprägt sind.

3.3.6. Interview 6

Thema: Suizid während der Maturprüfungen

Interviewdatum: 18.5.2006

Befragt: Männlicher Schulleiter, zum Zeitpunkt des Interviews pensioniert.

Funktion: Schulleiter, hat J. nicht selbst unterrichtet.

Begleitete auffällige Schülerin: J. weiblich.

3.3.6.1. Der Verlauf der Begleitung und die Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Bei Eintritt ins neunte Schuljahr	J. ist Krebspatientin und muss sich einer schweren Chemotherapie unterziehen
	Magersucht an der Schule: bessere und schwierigere Zeiten
1.5 Jahre vor der Matura	Desintegration in der Klasse
Zwischen der mündlichen und der schriftlichen Maturprüfungen	J. nimmt sich das Leben Krisenintervention durch die Schulleitung: Klasse trifft sich mit Schulleitung und verschiedenen Lehrkräften. Eine Schülerin übernimmt grosse Verantwortung, besucht auch J.'s Mutter
Wenige Wochen nach dem Suizid von J.	J.'s Mutter nimmt sich das Leben

Tabelle 23: Der Verlauf der Begleitung (Interview 6)

Dieser Fall betrifft eine Schülerin J., die sich nach den schriftlichen und „4 Tage vor den mündlichen Maturprüfungen“ das Leben nahm. Die Wahrnehmung und Einschätzung der Probleme und Schwierigkeiten dieser Schülerin hat aber schon viel früher begonnen. Herr G. schildert mir kurz die Biographie der Schülerin, da diese wichtig ist für den Verlauf der Begleitung an der Schule.

J. war die Tochter einer alleinerziehenden Mutter. Die Mutter hat sich bis am Schluss⁹² sehr jugendlich gegeben. „Sie hat fast mit der Tochter konkurriert“. J. war krebskrank gewesen und war ca. 6 Jahre vor Eintritt ins Gymnasium lange im Spital. Sie musste sich einer schweren Chemotherapie unterziehen und überwand die Krebskrankheit. „*Sie hat eine Woche, bevor sie sich umbrachte, den Bescheid bekommen, dass alles mit der Krebskrankheit in Ordnung sei, dass sie diese überwunden hätte.*“ Im Moment, in dem J. wusste, dass sie die Krankheit überwunden hatte, nahm sie sich das Leben.

Ans Gymnasium kam J. nach Bestehen einer Prüfung. Sie war eine „durchschnittliche Schülerin, sie hat keine besonderen Schwierigkeiten gezeigt.“ und „sie war in keiner Weise gefährdet“. Sie hatte „genügende Noten“ und sie hätte laut der Einschätzung von Herrn G. „die Matur problemlos bestanden“. Nach Aussage der Mutter waren „die schulischen Probleme überhaupt nicht massgebend“ für den Suizid. Herr G. weist aber daraufhin, dass dies „eine Spekulation“ sei und man dies nicht wissen könne, denn „sicher stand sie, wie alle anderen, unter einem gewissen Druck“.

J. hatte am Gymnasium eine „schwere Magersucht“ durchgemacht. Sie hatte Bulimie. Sie schrieb „ihre Maturaarbeit über Magersucht“ im Ergänzungsfach Pädagogik/Psychologie. Die Maturaarbeit durfte „nur die Lehrkraft lesen“, welche die Arbeit betreute. Die Arbeit hat sie

⁹² Die Formulierung „bis am Schluss“ bezieht sich darauf, dass sich die Mutter nach dem Suizid der Tochter auch das Leben genommen hat.

auch nur „vor diesem Lehrer und einem anderen Experten präsentiert“. „Sie hat die Magersucht durchgestanden und hat das beschrieben, was sie darin erlebt hat“. J. ging es dann zeitweise besser. „Vielleicht war die intensive Aufarbeitung im Rahmen der Maturaarbeit“ hilfreich, und so hat sich ihr Zustand „stabilisiert“. Es gab „eine Phase“, in der „die Magersucht keine Rolle mehr spielte“. Die Stabilisierung war aber Schwankungen unterzogen. Sie „hatte Phasen, wo die Magersucht aktiv war, und manchmal war sie passiv“ und nur latent vorhanden.

Nach Ansicht von Herrn G. hat die intensive Auseinandersetzung mit der Magersucht der Schülerin geholfen, diese besser in den Griff zu bekommen. Herr G. sagt auf die entsprechende Frage zwar, dass dies „eine Spekulation“ sei. J. habe selbst gesagt, dass ihr „das sehr geholfen“ habe. Sie habe Einblick in die „ganzen Mechanismen“ erhalten, in die „unheimlich schwierigen Prozesse, wie das ja bei einer Magersucht der Fall“ ist. Sie hat nachher dem PP-Lehrer gegenüber klar gemacht, „es habe ihr sehr geholfen, dass sie die Magersucht habe überwinden können“.

J. hat sich selbst in der Klasse desintegriert in den letzten 1.5 Jahren vor den Maturprüfungen. „Sie hat sich etwas in der Klasse isoliert; sie hatte mehr Kontakt gegen aussen. [...] Über das Wochenende ging sie „oft an Partys, tanzen [...]. Sie hat das sehr intensiv erlebt“. Herr G. sagte, dass sie „verschiedene Freunde“ hatte und auch die Mutter „kommentiert“ habe, dass J. einen Freund gehabt habe. Dieser *„habe sie im Stich gelassen, und das sei der Grund gewesen für den Selbstmord.“* Herr G. betont, dass dies die Sichtweise der Mutter von J. gewesen sei.

In Lehrerkonferenzen hat „man immer wieder kurz“ über J. geredet. Die Klassenlehrerin hat jeweils informiert, aber J. „hat eine nahe Beziehung zum PP-Lehrer und zu einer anderen Lehrerin“ gehabt, dies auch deshalb, weil sie bei ihnen ihr „spezielles Leben“ diskutieren „und zur Sprache bringen“ konnte. „Sie hat durchaus Beziehungs- oder Bezugspersonen gehabt“. Im Nachhinein erfuhr die Schule von der Mutter, dass J. während ihrer Gymnasialzeit schon einmal „einen ernsthaften Suizidversuch“ gemacht hat. „Sie hat sich die Adern aufgeschnitten und ging dann ein paar Tage nicht zur Schule“. Die Mutter hatte J. „erwischt“, denn sie hat das „offenbar auch so arrangiert“, dass es die Mutter sicher als Hilferuf erkennt.

Herr G. kennt J. nur in seiner Funktion als Schulleiter. Er hatte sie selber nie im Unterricht. Er wurde jeweils „indirekt informiert“. Als Kommunikationskanäle nennt er einerseits die Konferenzen und die Lehrpersonen, andererseits die persönlichen Kontakte:

Auch die [...] Lehrerin, *mit der ich befreundet bin und die ich sehr gut kenne*; sie hat sich unter anderem, aber nicht nur, um J. gekümmert. [...] Sie hat auch sonst zu der Klasse eine sehr gute Beziehung gehabt. Sie hat an der Maturfeier, die ja auch speziell war, noch ein Gedicht von Rilke gelesen, das sie vorher mit der Klasse behandelt hat. *Ich wurde immer indirekt informiert und habe mit J. auch einzelne kurze Gespräche, aber keinen näheren Kontakt gehabt.*

Ich frage nach den organisatorischen Strukturen, insbesondere den Gefässen und Kommunikationskanälen, die dem Schulleiter die umfassende Information über J. ermöglicht haben. Konkret frage ich, ob Herr G. denkt, er hätte gleich viele Informationen gehabt, wenn er die Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte) *weniger gut* gekannt hätte. Er meint, dass dies *„noch schwierig zum Sagen (sei)“*. Diese Lehrerin sei interessiert gewesen „solche Leute, insbesondere auch Frauen“ zu begleiten. Herr G. hat auch mit dem PP-Lehrer immer einen „guten Kontakt“ gehabt, und dieser hat ihm Hinweise gegeben, „dass man bei bestimmten

Leuten besonders Acht geben müsse“. Die Schule hat auch vor „vielen Jahren“ eine psychologische Beratungsstelle eingerichtet, worauf andere Gymnasien in der Stadt dies auch gemacht hätten. Eine gute Bekannte von Herrn G. ist auch Psychologin, und mir ihr bespreche er auch solche Dinge. Im Grossen und Ganzen sagt Herr G. von sich, dass er „immer viel Hilfe gehabt“ habe.

J. ging auch zu diesen Beratungsstellen, insbesondere weil der PP-Lehrer sie darauf hinwies, als sie magersüchtig war. „Sie ging dann auch tatsächlich da hin. Ich weiss, dass sie da hinging, weil der PP-Lehrer mir das sagte. Die Schule hat von der Beratungsstelle nie Rückmeldungen erhalten, *weil wir das nie wollten*“. Im Hinblick auf eine bessere Betreuung von J. hat keine eigentliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Beratungsstelle/Therapeutischer Begleitung stattgefunden (vergleiche Interview 12, in der Herr H. schildert, er lasse jeweils Schüler/-innen eine Vereinbarung darüber unterschreiben, dass er der Schule über „das Setting“ Auskunft geben dürfe. Gerade bei Suizidgefährdung schien ihm dies wesentlich.

Die Schule hatte in der Person des PP-Lehrers eine Ressource bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen: „Er hat vorher lange Familien- und Gruppentherapie, (sowie) Gesprächstherapie“ gemacht. „Und das hat auch Auswirkungen auf seinen Unterricht gehabt“. Herr G. möchte dies „gar nicht negativ werten“ sondern einfach anfügen „als Feststellung, dass er das gemacht“ hat. Insbesondere „die Schüler/-innen (hat das) auch immer sehr interessiert“.

Ich frage Herrn G., wie es nun mit J. weiterging, insbesondere, weil sie mit einer Beratungsstelle vernetzt war, und somit eigentlich die Schule ihre Verantwortung wahrgenommen hätte. Herr G. sagt, dass die Schule von der Mutter immer informiert war darüber, dass J. in Behandlung und Betreuung sei: „Weil wir das immer wieder wahrgenommen haben, dass sie in Bezug auf ihre Schwierigkeiten betreut war, haben wir im schulischen Bereich keine besondere Rücksicht nehmen müssen.“ Sie sei „eigentlich immer eine völlig normale Schülerin“ gewesen und habe „ihre Leistungen erbracht“. Sie war „manchmal besser, manchmal schlechter“. Aber von den schulischen Leistungen her war sie „die ganze Zeit nie auffällig“. Ihre Promotion war auch nie „gefährdet“.

Die Klasse, in der J. war, war eine Klasse, in der man aufeinander Rücksicht nahm:

„Es ist ja nicht bei allen Klassen so. Es hat, und das ist immer bezeichnend, ganz gute Frauen in J.'s Klasse gehabt. Wenn die Frauen in einer Klasse den Ton angeben, das ist meine These, ist das im Allgemeinen viel besser als (wenn) Jungs das tun“. Das liegt daran, weil Jungs Probleme haben „mit dem machomässigen (Gehabe, Einschub C.S.).

In J.'s Klasse waren ungefähr gleich viele Frauen wie Männer, und es war eine „durchschnittliche Klasse“, auch leistungsmässig. Sie hatte einen guten Zusammenhalt. J. war in der Klasse „gut verankert“, aber sie hat sich aufgrund einer „Liebschaft“ von der Klasse entfernt. Herr G. sieht keinen Anlass, dass die Schule hier hätte intervenieren sollen. Das hat sich „überhaupt nicht aufgedrängt“. Das gäbe „es ja ab und zu“, dass sich Schüler/-innen „wenn sie so Liebesbeziehungen hatten“, „abgeschottet und zum Teil auch den Kontakt zu anderen aufgegeben haben“. Wenn dann die Liebschaft „wieder zu Ende ging“, dann ging das „wieder auf“. Das war auch bei J. „ganz normal“. Die Lehrkräfte haben auch nichts unternommen, um J. wieder besser in der Klasse zu integrieren.

In der Klasse gab es einen jungen Mann, der hatte mit J. zuvor „eine Zeit lang“ eine nähere Beziehung, bis diese ein halbes Jahr vor den Maturitätsprüfungen aufgegeben wurde. Diesen Schüler hat J.'s Suizid „wahnsinnig mitgenommen“. Er hat J. schon während der Magersucht begleitet. Aber der Suizid hat ihn so mitgenommen, dass er die geplante Rede als Schülersprecher an der Maturfeier nicht halten konnte. „Darum haben wir dann niemanden gehabt, der als Vertreter der Schülerschaft etwas gesagt hat.

Herr G. kann sich nicht mehr an den letzten Kontakt mit J. erinnern. Der Suizid während der Prüfungen kam für ihn aus „heiterem Himmel“. J. hat mit anderen Schülern/Schülerinnen für die mündlichen Prüfungen gelernt. Zwischendurch hat sie aber auch zu Hause gearbeitet. Am dem Abend, als sie sich das Leben nahm, war J.'s Mutter nicht zu Hause. „Dann hat sie sich die Adern aufgeschnitten“ und „offenbar war da alles voll Blut in ihrem eigenen Raum“. Herr G. fügt dann noch an, dass er nicht wisse, ob beim Suizid selbst Drogen im Spiel waren. „Sie hat auch vorher immer wieder Kontakt zu Drogen gehabt, zu Hasch. Sie hat offenbar relativ regelmässig gehascht. Wieviel weiss ich nicht. Es fiel in der Schule nie auf⁹³. Wir nehmen an, dass das relativ harmlos war, aber das ist eine Spekulation“. Der Einfluss von psychoaktiven Substanzen ist somit aus Sicht der Schule ungeklärt beim Suizid von J. Herr G. beschreibt den Suizid an diesem Abend und die darauf folgenden Ereignisse wie folgt:

„Sie schnitt sich die Adern auf, offenbar hat das aber nicht gereicht. Sie war aber dann geschwächt, und dann hat sie ein Taxi gerufen, in [...] am Bahnhof. Das kam dann und holte sie ab daheim. Und dann ist der Taxifahrer, den hat man nachher befragt, der hat sie dann, [...] vom Wohnort bis zum Bahnhof in [...] gebracht, und dort hat sie ihn bezahlt. Der Taxifahrer sagte, er hätte (von den aufgeschnittenen Adern) nichts gemerkt. Sie waren aber aufgeschnitten. Dann ging sie vom Bahnhof zur [...] -brücke, ist über die Mauer gestiegen und hinuntergesprungen. Dann kam die Mutter heim und sah das ganze Blut. Sie dachte zuerst an ein Verbrechen und rief *die Polizei*. *Dann hat man mich an dem Abend spät noch angerufen und über die Situation informiert. Die Polizei wusste dann aber nicht, wo J. war.* Sie ist dann, zwei Tage später [...], gefunden worden, erst zwei Tage später, und zwar, weil sie nach ihrem Sprung in einen Busch rollte. Dann hat (jemand) sie tot aufgefunden. *Dann kam die Mutter mit ihrem Partner zusammen (an die Schule) und hat mir all dies erzählt. Ich muss die Geschichte insofern noch abschliessen, dass mich die Mutter etwa 4 Wochen nach dem Tod von J. angerufen und mir gesagt hat, sie möchte nochmals alles aufarbeiten, was in der Zwischenzeit abgelaufen sei. Sie (sagte dann, sie) käme [...] mit ihrem Partner. An dem Morgen, als ich mich mit ihr verabedete kam nur der Partner. Er sagte mir: Sie hat sich auch umgebracht und ist von einer Brücke gesprungen. Sie ist also auch tot.*“

Ich frage Herrn G., wie er auf diese Nachricht im Gespräch mit dem Partner der Mutter von J. reagiert habe. Er sagt, dass dieser alles „relativ nüchtern“ erzählt habe. Aber es sei für alle Beteiligten „noch einmal ein Schock gewesen“. Herr G. hat dann die Lehrerkonferenz über den Suizid von J.'s Mutter informiert. Die Klasse hatte bereits die Maturzeugnisse erhalten und war nicht mehr an der Schule. Die Maturanden/Maturandinnen wurden somit nicht mehr informiert.

Herr G. erzählt mir anschliessend, wie die Schule die Schülerinnen und Schüler über den Suizid informiert und begleitet hat. Die Klassen waren zum Zeitpunkt des Suizids zum grossen Teil nicht mehr an der Schule; es fanden Sonderveranstaltungen statt. „Es war die

⁹³ Herr G. fügt in Klammern an: „Es gibt solche, bei denen man es merkt. Vor allem, wenn sie am morgen schon haschen“.

Woche der mündlichen Matura und [...]der grössere Teil der Klassen war weg“. Es war gar nicht möglich, sie zusammenzurufen, wie das bei schulischem Normalbetrieb möglich gewesen wäre. Herr G. erzählt dann von einem Todesfall, der ein Jahr vorher war und bei dem „alle Schülerinnen und Schüler in unserer Eingangshalle versammelt“ wurden. Herr G. erzählte „ihnen vom Tod dieser Schülerin, und dann kamen sie nach vorne und zündeten Kerzen an. Das haben die Schüler geschätzt. Ehrung von J. ist in die Maturfeier integriert worden. - Zusammengerufen hat Herr G. aber die Stammklasse von J.

„Der PP-Lehrer, die [...] Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte), die Klassenlehrerin und Herr G. kamen mit der J.'s Klasse zusammen und diskutierten lang im Kreis und arbeiteten alles etwas auf. Wir haben dann auch besprochen, was wir an der Maturfeier machen wollten. Ich habe eine zweigeteilte Maturfeier vorgeschlagen. Zuerst müssten wir auf J. zu reden kommen, aber dann müssten wir die Freude über das Bestehen der Matura auch zum Zug kommen lassen. Wir haben in diesem Klassengespräch eine längere Zeit über den *Egoismus von Selbstmördern*⁹⁴ geredet. Es war interessant, wie die Klassenmitglieder sich äusserten. [...] Es waren natürlich alle sehr betroffen. Aber es hatte auch solche, die im Verlauf des Gesprächs kritisch mit J. umgegangen sind, weil sie sie nicht so an sie rankommen liess. Andere sagten, sie hätten einen sehr guten Kontakt gehabt mit ihr. *Am Anfang des Gesprächs war das sehr schwierig. Der PP-Lehrer hat da sehr geholfen. Das wurde dann aber eines der besten Gespräche, die ich je erlebt habe, weil es wirklich aus der direkten persönlichen Betroffenheit entstanden ist.* Wir haben dann auch den Ablauf der Maturfeier besprochen. [...]Es kamen nachher noch einzelne Gruppen, die mit mir und mit der Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte), geredet haben. Es gab eine Maturandin (in der Klasse), die sich besonders eingesetzt hat. Sie hat mit der Mutter von J. Kontakt aufgenommen und ist zu ihr nach Hause. Sie hat auch die Klasse zusammengehalten, alles so gemanagt. Das war zu bewundern.

Eine eigentliche Krisenintervention mit einem externen Careteam, das die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Schüler/-innen, und die Angehörigen von J. betreut hätte, fand nicht statt.

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder

Ich frage Herrn G. nach seinem Lehrerbild und dem Selbstbild der Lehrkräfte hinsichtlich der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen. Er sagt, „dass die Gymnasiallehrkräfte einen ganz klaren Erziehungsauftrag haben“. Herr G. versteht „Erziehung im erweiterten pädagogischen Sinn“. Insbesondere gehöre dazu, „dass man nicht einfach Unterrichtsstoff“ vermittele, sondern auch einen „*Erziehungsauftrag*“ habe. Dazu gehört nach Ansicht von Herrn G. insbesondere, dass man mit „dem Auftrag, zu vermitteln, zu beurteilen, zu selektionieren“ umgehen kann und „gleichzeitig eine *möglichst gute und von den Schülern akzeptierte Nähe hat zu ihnen*“. Diesen Auftrag wertet Herr G. als „sehr schwierig“ *Es „einfach so zu lernen“, sei schwierig. „Wer ein „pädagogisches Flair“ habe, der könne „mit dem umgehen und trotzdem mit den Schülern/Schülerinnen eine klare Situation haben, dass „er sie beurteilen und bewerten“ kann und sie „allenfalls selektionieren muss“.*

⁹⁴ Vergleiche dazu Interview; 17 von H., die mehrere Suizidversuche hinter sich hat. Sie hat sich kritisch zu dieser Aussage geäußert und gesagt, Selbstmörder seien eigentlich „selbstlos“. Sie hätte zu keinem Zeitpunkt sterben wollen und hätte sich bei den Suizidversuchen jeweils wie von aussen beobachtet, ohne wirklich Zugang zu sich selbst gehabt zu haben.

Wahrnehmungsstrategien

Die Schülerin J. war seit Beginn der Schulzeit auffällig. Als die Schülerin ins Gymnasium eintrat, waren Schulleitung und Klassenlehrkräfte durch die Mutter über eine eben abgeschlossene Krebstherapie unterrichtet worden. Das haben die „Klassenlehrerin und die Fachlehrer gewusst“. Herr G. hat diesbezüglich keine speziellen Massnahmen ergriffen, denn „am Anfang ging es darum, dass man sie möglichst normal behandelt“. Später wurde die Schülerin dann magersüchtig, und dies wurde von der Klassenlehrerin bemerkt. Daraufhin nahm diese mit der Mutter Kontakt auf und thematisierte es auch in der Konferenz. Es gab nie Unsicherheiten und Unklarheiten bezüglich der Wahrnehmung von J.

Kommunikationsstrategien

Das Thema Gesprächsführungskompetenzen wurde während des Interviews vergessen, und ich spreche Herrn G. gegen Schluss noch darauf an. Er hält die Grundvoraussetzungen, die jemand für den Beruf mitbringt, für zentral. Diese zu schulen, sei „schwierig.“ Er fügt aber dann an, dass man *„da wahrscheinlich schon gewisse Dinge lernen (könnte), dass man am Anfang nicht so viele Fehler macht“*. Herr G. hat in seiner 35 jährigen Amtszeit oft beobachtet, *„dass viele Lehrerinnen und Lehrer damit Schwierigkeiten haben, und zwar aufgrund ihrer eigenen Persönlichkeitsstruktur“*. Den „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“ bezeichnet Herr G. als etwas ganz schwieriges“.

Wichtig für die Kommunikationsstrategien ist das Bestimmen des Nähe-Distanz Verhältnisses. Dazu hätte es an der von Herrn G. geleiteten Schule „immer wieder konstant Diskussionen gegeben. Da gab es einen [...] lehrer, der hat immer die Schülerinnen und Schüler geduzt, und sie sagten ihm auch du. Der ist mit dem absolut hervorragend umgegangen. Das war kein Problem. Er hat mit dem nicht den Schülerinnen und Schülern eine gewisse Nähe aufgezwungen. Es gab dann aber auch Klassen, die gewünscht haben, dass er sie siezt“.

Andere Lehrkräfte haben dann versucht, dies ebenfalls zu tun und haben solchen Schülern/Schülerinnen eine gewisse Nähe „aufgezwungen“. „Das hat einfach nicht geklappt“. Herr G. findet, dass insbesondere das Nähe-Distanz-Verhältnis mit der Gesprächsführung zu tun hat: „Je weiter weg, umso formaler und formeller kann man ein Gespräch führen, und je näher man einander ist, umso mehr Persönliches spielt rein“.

„Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die haben Schwierigkeiten, die richtige Nähe bzw. Distanz zu den Schülerinnen und Schülern zu finden. Ich glaube, dass das mit pädagogischer Begabung zu tun hat. Ich habe den Lehrkräften immer empfohlen, eher etwas distanzierter zu sei. Besonders pubertierende Jugendliche haben das Bedürfnis, gegenüber Personen, mit denen sie in der Schule zu tun haben, etwas Distanz zu haben. Nachher, wenn es gegen die Matur geht, ist etwas mehr Nähe möglich“.

Aus einer distanzierten Position heraus ist es einfacher, „etwas mehr Nähe“ zuzulassen als umgekehrt. In der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen kann dies aber manchmal für die betroffenen Schüler/-innen schwierig zu deuten sein.

Abgrenzungsstrategien

Ich frage Herrn G. nach dem Umgang mit Betroffenheit und Abgrenzung. Er findet den „Umgang mit Magersucht“ als „für einen Laien wahnsinnig schwierig“. Schon für eine Fachfrau oder einen Fachmann sei der Umgang damit schwierig:

„Man weiss wirklich nicht, wie damit umgehen, ausser man geht ganz normal um mit Magersüchtigen, wie mit den anderen auch. Ich selber habe immer sehr grosse Schwierigkeiten gehabt damit. Es sind ja vor allem Frauen. Wir haben einmal einen Jungen gehabt, der magersüchtig war. Aber das ist eher selten. Aber mit diesen Frauen umzugehen, das ist wahnsinnig schwierig. Ich habe mit den Eltern intensiv Kontakt gehabt in den Fällen und geschaut, dass sie von Fachpersonen betreut wurden, dass sie unbedingt zu einem Psychiater gingen.

Ich frage Herrn G., ob er wisse, warum ihm das so schwer gefallen sei, mit den magersüchtigen Mädchen zu reden. Er schreibt dies nicht unbedingt seiner Rolle als Schulleiter zu, findet aber, dass es auch damit zu tun hat, dass auch ihm bekannte Fachleute es immer als „sehr schwierig“ empfunden haben, magersüchtige Schüler/-innen zu begleiten. Der Kontakt mit magersüchtigen Schülern/Schülerinnen zu halten, sei zentral, *„aber wie man sie dazu bringt, wegzukommen von der Magersucht (Satz abgebrochen)“*. Magersüchtige Schüler/-innen entziehen sich dem pädagogischen Einfluss der Schule weitgehend. Verschiedene Studien belegen positive Effekte schulischer Präventionsprogramme bei der Verminderung von Essstörungen (vgl. Buddeberg-Fischer, B. & et al.: Prevention of disturbed eating behaviour: a prospective study in 14-19 year old Swiss students, in: Acta Psychiatrica Scandinavica, 1998, Aug 98 (2), S. 146-155; Pirau, N.: Prevention of eating disorders: a review of outcome evaluation research, in: The Israel journal of psychiatry and related sciences, 2005; 42 (3), S. 172-177), Rocco, PL et al.: Psychoeducatoin in the prevention of eating disorders: an experimental approach in adolescent schoolgirls, in: The British Journal of medical psychology, 2001 Sept: (74), Pt 3, S. 351-358.) Es gibt jedoch eine Tendenz, dass schulische Präventionsprogramme keinen Einfluss auf Schüler/-innen haben, welche „high-risk“-Subjekte sind. Positiv beeinflussen liessen sich in einer italienischen Längsschnittstudie Mädchen, die „low-risk“-Subjekte waren (Santonastaso, P. et al.: A preventive intervention program in adolescent schoolgirls: a longitudinal study, in: Psychotherapy and Psychosomatics, 1999; 68(1), S. 46-50)

Herr G. kann aber für sich nicht klar bestimmen, warum ihm der Umgang mit magersüchtigen Mädchen so schwer fiel:

„Ich selber weiss nicht, warum (mir das so schwer fällt, Einschub Verfasserin) oder wie (man das tun sollte, Einschub Verfasserin). Ich muss sagen, ich habe mich schon nicht getraut, so Frauen drauf anzusprechen. Man hat es über die Klassenlehrperson gemacht. Es ist dann auch immer wieder die Frage, spricht man sie an und macht man diese Leute dann auf Ebene Schulleitung zu einem Fall? Soll man sie zu einem Fall machen oder soll man unauffällig mit ihnen umgehen? Schon das habe ich nie recht gewusst. Soll man sie speziell behandeln oder unauffällig mit ihnen umgehen?

Die Schwierigkeiten könnten nach Angaben von Herrn G. also darin begründet sein, dass die Schule einerseits magersüchtige Schüler/-innen nicht von der Magersucht „wegbringen kann“, obwohl das wünschenswert wäre. Andererseits bestehen auf Schulleitungsebene keine klaren Konzepte, *wie* mit magersüchtigen Schülern/Schülerinnen umgegangen werden soll: Sollen sie als Fälle auf Schulleitungsebene oder lieber unauffällig behandelt werden? Der Umgang mit ihnen fällt schwer.

Dass Herr G. trotz seiner Berührungsängste magersüchtige Schülerinnen aktiv begleitet hat, zeigt die folgende Schilderung:

„Ich habe, wenn ich festgestellt habe (dass jemand magersüchtig war, Anmerkung C.S.) dafür gesorgt, dass ich mit den Eltern Kontakt hatte. Ich habe dann darauf geschaut, dass sie von Fachleuten behandelt wurden. Ich selber habe einmal wirklich intensiv mit so einer jungen Frau Kontakt gehabt, und zwar zum Zeitpunkt der Maturitätsprüfungen. *Ich hatte einfach Angst, da sie so eine extreme Form von Magersucht hatte. Sie musste vorher ein paar Mal interniert und künstlich ernährt werden. Diese Maturandin war so völlig schwach vor der Matura, dass man ihr einen speziellen Prüfungsplan für die Maturitätsprüfungen erstellte, damit sie sich wieder erholen konnte. Da setzte ich mich nach jeder Maturprüfung wieder mit ihr zusammen, die Mutter kam auch, und man hat sie dann einfach über die Runden gebracht*“.

Herr G. fand diese Begleitungsprozesse sehr schwierig, ohne diese Schwierigkeiten näher bezeichnen zu können. Er wisse nicht, warum er Schwierigkeiten habe mit dem Umgang mit magersüchtigen Mädchen. Alle nötigen Informationen hätte er durch eine enge Bekannte, die Psychologin ist, immer gehabt:

„*Sie gab mir alle nötigen Informationen. Ich habe sie immer wieder gefragt was ich jetzt machen soll. [...]* Ich habe *echt Berührungsängste* gehabt mit jungen Frauen in der Situation und das gleiche auch mit J“.

Ich frage Herrn G., wie er mit den eigenen Gefühlen bei diesen Begleitprozessen umgegangen ist. Er bezieht sich diesbezüglich auf seine Rolle als Schulleiter, denn es habe „schon zu tun mit dem Job, den man als Schulleiter macht. Da ist halt das Abgrenzen etwas ganz wichtiges. *Ich weiss auch nicht, wie man das kann.*“ Herr G. habe festgestellt, dass sich dies aber im Laufe seiner Biographie als Schulleiter entwickelt habe. Am Anfang sei er nur „geschwommen“ (gemeint ist: war ich sehr unsicher, Anmerkung C.S.), hätte nun aber im Fall von J. viel Erfahrung gehabt, da dies kurz „vor der Pensionierung“ gewesen sei:

„Man muss sich einfach abgrenzen können. Es war dann auch schwierig an der Maturfeier; *die eigene Rührung irgendwie in den Griff zu bekommen. Man muss das einfach machen. Es ist ganz schwierig. Vor allem die eigene Betroffenheit, die eigenen Rührung. Es geht mir auch jetzt (im Gespräch mit Ihnen, Einschub Autorin) wieder so, dass ich zwischendurch Schwierigkeiten habe*⁹⁵. Und man muss versuchen, das zurückzuhalten“.

Es geht bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen auch um einen professionellen Umgang mit den eigenen Gefühlen, der zwar Betroffenheit, Überforderung, Trauer und Hilflosigkeit zulässt, der aber auf der Handlungsebene die betroffenen Lehrkräfte und Schulleiter/-innen nicht lähmen sollte. Blockaden kann es geben, denn die persönliche Betroffenheit kann auch zu „eigenen Schwierigkeiten“ führen. Herr G. hat das „ab und zu bei Kollegen“ gesehen. Abgrenzung darf man aber nicht als „Macher(Typ)“ vornehmen. „Das geht dann auch nicht“.

⁹⁵ Der betreffende Schulleiter ist während des Interviews zwischendurch sehr betroffen und gerührt. - Ich erinnere mich an den Tag, als bekannt wurde, dass Matthias S. die Matura nicht bestanden hatte. Ich weinte heimlich, nachdem die Resultate bekannt waren und versuchte, mich durch ständiges Auf- und Abgehen im Lehrerarbeitsraum, wo zum Glück niemand anwesend war, zu beruhigen. Ich übte zu lächeln, falls jemand den Raum betreten würde, während ich mir die Tränen aus den Augen strich. Da ausser dem Schulleiter und dem Klassenlehrer niemand über den Suizid der Mutter informiert war, dachte ich, dass die Reaktion unangemessen erscheinen musste und schwer verständlich sein würde.

Herr G. erzählt dann von einem anderen Suizidfall an einer anderen Schule, bei dem der Prorektor den Fall abgehandelt hat, und „der Schulleiter war schlicht und einfach“ nicht da:

„Das geht nicht. Das ist dann wirklich, schön gesagt, Chefsache. Da muss der Schulleiter hinstehen, da muss der Schulleiter damit umgehen. Da kann man nicht einen Prorektor vorschieben und sich einfach fernhalten. Das geht nicht. Da muss der Schulleiter hin. Da muss man einfach lernen, mit so etwas umzugehen. Das macht auch gar nichts, wenn da mal die persönliche Betroffenheit rauskommt. Und wenn die Schüler auch merken, dass man da selber betroffen ist und...selber Schwierigkeiten hat mit dem. Das dürfen sie doch auch merken, das macht doch nichts“.

Nach Ansicht von Herrn G. kann das Zeigen der eigenen Betroffenheit durchaus mit einem professionellen Rollenverständnis vereinbart werden. Das Zeigen von Betroffenheit sei ein „Kriterium“, welches einen „guten Schulleiter“ ausmache. Im Fall J. liessen Herr G. und auch die anderen Lehrkräfte dies „zeitweise...[...] als persönliche Botschaft rüberkommen“. Lehrkräfte und Schulleitung hätten den Schülern/Schülerinnen ihre eigene Überforderung auch eingestanden und die eigenen Schwierigkeiten verbalisiert: „Es ist jetzt einfach so, und ich habe auch Schwierigkeiten, damit umzugehen“. Herr G. war überzeugt, dass es „gut tut“, wenn die Schüler/-innen sehen, „dass man auch als Schulleiter nicht einfach hinter dem Pult sitzt und Dinge abhakt“.

Die Relevanz der Genderfrage

Herr G. hat einen magersüchtigen Jungen erwähnt, den er bei sich an der Schule hatte. Ich befrage ihn zu dem Fall, der schon länger zurückliegt. Herr G. hatte mit dem Jungen wenig Kontakt. Der Turnlehrer hat Herrn G. darauf aufmerksam gemacht und ihn eingeladen, eine Stunde zu hospitieren, um den magersüchtigen Jungen zu treffen:

„Es war ganz auffällig, wie mager der war. Und dann habe ich mit ihm geredet. Er sagte: „Jaja, es sei auch zu Hause ständig das Thema, und er sei bei einem Psychologen in Behandlung“. [...] Damals hatten wir die Beratungsstelle noch nicht.. Ich habe mich versichert, dass es professionelle Hilfe gab. Ich kann mich nicht erinnern, ob ich mich versicherte, dass der Schüler geheilt wurde. Ich weiss auch nicht, ab wann man sagt, dass einer geheilt sei. Das ist noch schwierig. Aber soweit ich weiss, hat man auch in der Klasse das nicht wahrgenommen. Aber er war eindeutig magersüchtig und in Behandlung.“

Herr G. hat bereits ausführlich seine Schwierigkeiten bei der Begleitung von magersüchtigen Mädchen und Frauen geschildert. (siehe unter Abgrenzungsstrategien).

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Das Gymnasium hat klar einen pädagogischen Auftrag und vermittelt nicht nur Wissen.
Wahrnehmungsstrategien	Im Fall von J. wurde die Schule direkt über gewisse Schwierigkeiten und Probleme informiert. Klassenlehrkräfte und PP-Lehrkräfte haben ihre Beobachtungen dem Schulleiter gemeldet.

	Magersüchtige Mädchen an ihrem Körperbau erkannt.
Kommunikationsstrategien	Von Nähe-Distanz Verhältnis bestimmt. Distanz wichtig und sollte nicht zu schnell aufgegeben werden.
Abgrenzungsstrategien	Die eigene Betroffenheit verbalisieren und zeigen können. Abgrenzen muss man sich einfach, es ist schwierig zu erlernen. Die eigene Rührung in den Griff kriegen
Die Relevanz der Genderfrage	Grosse Berührungsängste im Umgang mit magersüchtigen Mädchen. Erfahrungen mit einem magersüchtigen Jungen

Tabelle 24: Übersicht: Die individuelle Ebene

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Da auch in Interview 6 ein Schulleiter befragt wurde, überschneiden sich die institutionelle und die individuelle Ebene im besonderen Masse. Im Folgenden werden bei der institutionellen Begleitung gewisse Schwerpunkte gesetzt. Dazu gehören für dieses Interview

- a) Kontroverse um die Finanzierung der Lehrkräfte
- b) Kontroverse um die Beratungslehrkräfte
- c) Krisenmanagement und –intervention bei Suizidfällen

a) Kontroverse um die Finanzierung der Lehrkräfte

Während J. am Gymnasium war, konnten die Lehrkräfte für die geleistete Begleitung von J. nicht finanziell entlastet werden. Herr G. bejaht die Frage, ob diese Begleitung auf Eigeninitiative der Lehrkräfte beruht habe:

„Ja, dort hat die Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte) *sehr viel (an Zeit) investiert*.[...] Es hat immer (Lehrkräfte) gehabt, *dafür habe ich schon gesorgt*, die sich um die (Schüler/-innen) gekümmert haben. Auch bei J. Da war es eher die Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte) und die Klassenlehrerin auch, aber J. hatte zur Klassenlehrerin nicht so eine offene Beziehung, wie zur Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte) und zum PP-Lehrer.“

Ich frage Herrn G., ob es diesbezüglich Probleme gegeben hätte zwischen den beiden Frauen. Er verneint und sagt, dass man das „so abgesprochen“ und die Klassenlehrerin dies „auch voll akzeptiert“ habe, dass die Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte) die Begleitung grösstenteils übernahm.

Ich frage Herrn G., ob er es nötig fände, dass Schulen für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen Stellenprozent zur Verfügung hätten, die die Schulleitung flexibel für solche Fälle einsetzen könnte. Er verneint, betont aber, dass das seine Meinung sei und gesteht zu, dass man dies „auch *anders* sehen“ könne:

„Bei der Einrichtung unserer psychologischen Beratungsstelle habe ich mit [...] (einem Experten) das besprochen, und wir kamen zum Schluss, dass es gut wäre, wenn man dafür *nicht* eine interne Lehrperson einsetzen würde. Wir hätten Leute gehabt, die sich interessiert hätten. *Aber ich vertrat dann ganz klar, es muss jemand externes sein*. Die Beratungsstelle war dann (auch) nicht in der Schule.“

Für die Schule kam ein sowohl-als-auch-Ansatz nicht in Frage, hätte es doch sowohl Lehrkräfte an der Schule als auch eine externe Beratungsstelle geben können, insbesondere deshalb, weil niederschwellige Angebote eine erste Stufe zu einer professionelleren Beratung/Therapie sein können.

b) Kontroverse um die Beratungslehrkräfte

Ich frage Herrn G. nach einem „niederschweligen Angebot“ an der Schule, „weil der Schritt, in die Beratungsstelle zu gehen,“ relativ gross sei. Herr G. ist gegen ein solches Angebot, weil damit grosse Schwierigkeiten verbunden seien:

„Ich glaube, die Betreuung schwieriger Fälle gehört, so weit das möglich ist (in professionelle Hände, Einschub C.S.) Es ist dann immer wieder eine spezielle Situation entstanden in den Konferenzen, da hat man über einzelne Schüler/-innen und Schüler viel mehr persönliche Informationen gehabt hat, weil sich Lehrpersonen in Einzelfällen um sie gekümmert haben, als über solche, die unauffällig waren. *Ich habe da immer vertreten: möglichst wenig über solche Leute zu sagen, weil es immer auch die gibt, über die man nichts weiss und die ganz unzugänglich sind.*“

Es widerspricht der allgemeinen Erfahrung, dass sich Probleme durch Nicht-Bearbeitung zielgerichtet lösen lassen. Bei einer Nicht-Bearbeitung von Problemfeldern in Institutionen entscheidet vielmehr der Zufall oder das Chaos über eine Lösung. Für eine Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen müssen Schulen zu Handlungswissen kommen, wie sie mit kontroversen Situationen umgehen wollen.

Die Anonymität und das Recht auf Persönlichkeitsschutz und Privatsphäre muss immer gewahrt werden. Herr G. sagt, dass es immer auch Schüler/-innen gab, *„die gar nicht wollten, dass man über sie und ihre persönliche Situation allzuviel weiss. Darum hatte ich immer Respekt davor, solche Dinge, beispielsweise in einer Promotionskonferenz, darzustellen“*. Herr G. ist der Ansicht, dass man durchaus sagen könne, bei einer bestimmten Schülerin/einem bestimmten Schüler sei Vorsicht geboten. Aber er hätte davor immer „grossen Respekt“ gehabt und *„wollte das eher nicht“*. Für Herrn G. war diese Sicht der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen so klar, dass er auch aktiv Widerstand leistete gegen Lehrkräfte, die Betreuungsfunktionen übernehmen wollten:

„Wir hatten auch eine – seit längerer Zeit pensionierte – Lehrerin, *die sich sehr für die Betreuung der Beratungsstelle interessiert hat und das unbedingt machen wollte*. (Aber ich sagte ihr) „Ich möchte das nicht, ich möchte jemand Externes.“ Das hat dann zu einem Zerwürfnis geführt. Sie hat sich immer um einzelne Leute ganz intensiv gekümmert *und dann gab es andere, die sind dann halt einfach nicht kommentiert worden, weil man nichts wusste von ihnen*“.

Herr G. zieht dann das Konzept der Beratungslehrkräfte, die an der Schule sind, in Erwägung und sagt, dass dies eine „Einschätzungsfrage“ sei, denn man müsse *„unbedingt“* für die Leute etwas tun. Nur die „Form“ der Begleitung sei unklar. Er meint, ein Vorteil der Beratungslehrkräfte sei, dass die Situation dann „klar sei“. Solche Leute wären dann „speziell bezeichnet“ und sie „würden für das honoriert“. Man solle darauf achten, dass „die normale Gymnasiallehrkraft“ „nicht zuviel an den eigenen Schüler/-innen *herumpsychologisiert*“.

c) Krisenmanagement und -intervention bei Suizidfällen

Ein gewisser Widerspruch zu der unter b) gemachten Aussage ergibt sich dadurch, dass Lehrkräfte und Schulleitungen sehr wohl mit Krisenmanagement und schwierigen Situationen betraut werden, jedoch nicht entsprechend ausgebildet werden könnten. Herr G. *verneint* die Frage, ob er nach dem Suizid von J während der Maturprüfungen externe Hilfe beigezogen habe: „Wir haben das alles selber gemacht“.

Ich frage Herrn G., ob er sich das mit der Hilfe des PP-Lehrer, der eine Ausbildung als Psychotherapeut hatte, zugetraut habe. Er sagt, dass er dies mit ihm vorbesprochen hätte und ihn gefragt habe, ob er „gewisse Dinge zur Sprache bringen könnte“. Für Herrn G. war dies „*nicht der erste Selbstmord*“, den er „*als Schulleiter erlebt*“ hat. Er hatte zwei erlebt „in 24 Jahren“ und zwei in seiner früheren Anstellung. Er habe dann jeweils mit dem Erziehungsberater „telefoniert“ und mit der Klassenlehrperson „intern“ geregelt.

Nachdem Herr G. mit der Klasse geredet hatte, erhielt er Anrufe von zwei Müttern, die betonten, er habe dafür zu „sorgen, dass an der Maturfeier *auch die Freude zum Tragen kommt und nicht, dass Sie da jetzt einfach eine Trauerfeier machen*“. Für Herrn G. war das auch „schon klar“. Er hat dann die Maturfeier „zweigeteilt“. Die Reaktionen waren positiv und er erhielt „keine negative Kommentare“. Er erfuhr durch die Lehrkräfte im Kollegium, eine ganze Reihe von sehr guten und fähigen Leuten, grosse Unterstützung. Die Maturfeier „lief gut ab“.

Herr G. hat von einer anderen Schule ein Manual zur Krisenintervention erhalten, welches er mit seinen Kollegen, die den anderen Abteilungen vorstehen, überarbeitet und übernommen hat. Ich frage Herrn G., ob er dieses Manual in der akuten Krisensituation als hilfreich empfunden habe. Er verneint und sagt, es sei ihm „*unmittelbar vor der Maturfeier*“ in den Sinn gekommen, dass er dies hätte zur Hand nehmen können. Es sei nicht „so lange her erarbeitet“ worden, „*darum*“ sei ihm „vieles noch bewusst gewesen“. Es habe aber auch damit zu tun, dass er früher

„Leiter war von der [...] Mittelschule, und ich habe da mehrere Selbstmorde und Tod(esfälle) von Schülern/Schülerinnen gehabt. Und ich kann nicht sagen, (ich hätte nun, Einschub C.S.) Routine, aber es waren natürlich ganz ähnliche Situationen.

Ich frage Herrn G., ob er für mich auflisten könne, was denn in der akuten Krisensituation *wirklich hilfreich* sei. Er sagt, dass das „Wichtigste“ die Information sei. Dabei müsse man sich fragen, wie man wen informiere. Er bezieht sich dabei auf einen Todesfall, der ein Jahr vor J.'s Suizid zurückliegt:

„Das war besonders tragisch. Es handelte sich um ein Mädchen, [...] das am Nachmittag noch in die Schule kam und dann nachts gestorben ist. Das war sehr schwierig und zwar, weil die Klasse so an dem Mädchen hing. Die wollten ganz lang einen Ort in der Schule mit Blumen und Kerzen, und ich habe dann mit der Klasse geredet und ihnen gesagt: Schaut, jetzt, nach 2 Monaten müssen wir das abschliessen.[...] Ich sagte Ihnen, *jetzt können wir nochmals darüber reden und dann schliessen wir das ab. Dann kommt die Kerze weg, man muss einfach auch einen Strich unter ein solches Erlebnis machen können. Eine der Frauen in der Klasse nimmt mir das bis heute übel und grüsst mich nicht mehr und sagt: Das hätte man nicht dürfen. Sie hätte das weiterhin behalten wollen*“.

Eine schnelle und breit angelegte Information ist wichtig. Bei dem oben erwähnten Todesfall hat Herr G. am anderen Tag alle in der Halle zusammengerufen und ein „paar Worte“ gesagt. „Das ist dann auch noch schwierig, dass man die richtigen Worte erwischt.“ Er hat die Erfahrung gemacht, „dass Kerzen und ein paar Blumen eigentlich schon ganz viel bringen“. Das Porträt der Schüler/-in stand dann da, und wer wollte, konnte nach vorne kommen und eine Kerze anzünden, die man am „Nachmittag“ wieder wegnehmen konnte. „Die Reaktionen

(der Schüler/-innen her) waren positiv. Herr G. hat auch jeweils die Eltern der Klasse, in der die verstorbene Schülerin war, informiert.

Herr G. hat auch immer bezüglich einer Todesanzeige Kontakt mit den Eltern des verstorbenen Schülers/der verstorbenen Schülerin aufgenommen und die Eltern gefragt, „ob sie das wollen oder *nicht* wollen. Er habe da nach Rücksprache mit den Eltern auch jeweils „klar“ formuliert, dass es sich um einen Suizid handelte. Bei J. habe er „geschrieben, sie habe sich gegen das Weiterleben entschieden“. Es ist wichtig, dass es da „keine Missverständnisse“ mit den Eltern gibt, das wäre natürlich schlimm“. Bei J. habe der Partner oder die Mutter gesagt, das sei „gut so.“

Wichtig ist parallel zur Information auch die „Betreuung der Schüler/-innen. *Da muss man dann halt die Lehrkräfte fragen. Da ging ich zu den Lehrkräften um zu schauen, wer bereit wäre mitzumachen. Das beste ist ein Gespräch, ein gemeinsames, dass man zusammen kommt und beschliesst, dass man dies tut.*“ Hier besteht insofern ein unaufgelöster Widerspruch, als Herr G. zu einem früheren Zeitpunkt den Standpunkt vertrat, darauf zu achten, dass die normale Gymnasiallehrkraft möglichst wenig an den Schülern/Schülerinnen „herumpsychologisiert.

Herr G. hat die Lehrkräfte nie speziell auf einen solchen Fall vorbereitet, ausser dass er ihnen das Manual zur Krisenintervention zukommen liess,:

„Nein die Lehrkräfte habe ich nie speziell vorbereitet. Dann (wenn das eintritt) muss man als Lehrerin oder als Lehrer einfach damit umgehen können. [...] Ich habe eigentlich nie eine spezielle Schulung gemacht mit den Lehrerinnen und Lehrern, weil jeder Fall anders ist. Auch der von J., der war ganz speziell mit all den Umständen, wie ich das jetzt so erzählt habe, und der Junge, der sich vor 5-6 Jahren umgebracht hat, da hat niemand eine Ahnung gehabt, dass der auch nur irgendeine Andeutung gemacht. Der war gut integriert. Das war ein völliger Schock für alle. Er hat sich aufgehängt (vgl. Abb. 1 Sitzen bleiben- Hängen lassen).

Herr G. hat klare Vorstellungen darüber, was Gymnasiallehrkräfte leisten können und was nicht und nimmt damit in Kauf, dass sie für die seltenen Fälle von Kriseninterventionen, die nur alle paar Jahre stattfinden, schlecht oder gar nicht ausgebildet sind.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Aktive pädagogische Führung, führt die Krisenintervention nach dem Suizid von J. selbst durch
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Eher eine passive Rolle, arbeitet eng mit ihren Kollegen zusammen.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	PP-Lehrkraft und Lehrerin (zu der J. speziell Vertrauen hatte) von J. waren an der Begleitung von J. aktiv beteiligt.
Die Rolle des Lehrerteams	Waren über J.'s Schwierigkeiten rudimentär informiert. Halfen nach dem Suizid freiwillig bei der Krisenintervention mit.

Tabelle 25: Übersicht: Die Rolle der Schule (Interview 6)

3.3.6.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Herr G. sagt, dass es „ein Weiterbildungsangebot (gäbe), das sich um solche, eher psychologische Fragen dreht. Ich frage Herrn G., ob das Thema Begleitung von auffälligen

Schülern/ Schülerinnen (Suizid, Magersucht, Cannabiskonsum) flächendeckend in die Grundausbildung aufgenommen werden sollte. Er ist überzeugt, dass dies “ein obligatorischer und (verpflichtender) Teil in der Ausbildung oder in der Weiterbildung sein“ sollte. Dazu gehört „der Umgang mit diesen schwierigen Themen, die eben ins Erzieherische und Pädagogische reingehen“. Dazu gehört beispielsweise der „Umgang mit Sucht“ Die Fortbildung sollte aber vor allem „kollegiumsintern geschehen“. Wichtig sei, dass die Kolleginnen und Kollegen des eigenen Kollegiums über solche Themen miteinander ins Gespräch kommen. Das fände er „sehr wichtig“.

Ich frage Herrn G., wie die Begleitung auffälliger Schüler/-innen durch die Weiterbildung oder Ausbildung verbessert werden könne, ohne unnötig viel Papier zu produzieren. Herr G. glaubt, „dass man durch Fachpersonen informiert werden sollte:“

„Mit dem Umgang mit der Magersucht sollte sich jede Gymnasiallehrkraft während der Aus- oder Weiterbildung befassen. *Das kommt immer wieder.* (am: Name des Gymnasiums) haben wir *ständig* Schülerinnen und Schüler, die *magersüchtig* sind“.

Ich frage Herrn G. nach der Weiterbildungsform. Er bevorzugt klar die kollegiumsinterne Weiterbildung gegenüber der privaten und individuellen. Dabei sollen Fachleute beigezogen werden:

„Das haben wir auch gemacht. Der Umgang mit Sondersituationen wie Magersucht oder der Umgang mit Sucht, dass man da von Fachpersonen informiert wird. Dass man das dann in kleinen Gruppen im Kollegium verarbeitet“.

Die Themen sind auch in die Grundausbildung aufzunehmen. Den Aufwand dafür schätzt Herr G. eher klein ein. Er meint, dass in die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen, “ein Modul hineingehört, mit dem man sich beschäftigen muss“. Er wisse, dass dieser Ausbildungsteil bisher in den Studienplänen nicht vorgekommen sei. Nach Ansicht von Herrn G. könnte man mit wenig Aufwand angehende Gymnasiallehrkräfte für die Begleitung auffälliger Schülern/ Schülerinnen qualifizieren.

3.3.6.3. Schlussfolgerungen aus Interview 6

Aus Interview 6 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Übernimmt aktiv die pädagogische Führung	
Kein niederschwelliges Beratungsangebot	Gymnasiallehrkräfte sollten nicht an ihren Schülern/Schülerinnen rumpyschologisieren
Lehrkräfte wären interessiert, Beratungsfunktionen zu übernehmen. Schulleitung leistet Widerstand.	Kollegiumsinterne Weiterbildung mit Fachpersonen
Betreuung von auffälligen Schülern/Schülerinnen gewährleisten, indem sie mit Beratungsstellen vernetzt werden.	Begleitung auffälliger Schüler/-innen sollte ein Thema sein, das verpflichtend in die Grundausbildung aufgenommen wird.
Über einzelne Schüler/-innen sollte man nicht zu viel wissen, da ansonsten andere, „unzugängliche“ Schüler/-innen unfair behandelt werden. Die Widerstände, die sich daraus ergeben, werden nicht aktiv bearbeitet.	

Tabelle 26: Ist- Sollzustand (Interview 6)

Dabei lassen sich die folgenden Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Langjährige Erfahrung im Umgang mit auffälligen Schülern/Schülerinnen	Berührungsängste des Schulleiters mit magersüchtigen Schülerinnen.
Übernimmt aktiv die pädagogische Führung	Das Fehlen niederschwelliger Angebote an der Schule erschwert den Schülern/Schülerinnen den Zugang zu professioneller Beratung.
Ressourcen in Form von Personen sind im Kollegium vorhanden und werden genutzt, z.B.: PP-Lehrkraft mit Therapieerfahrung im Kollegium.	Zeitpunkt des Suizids während der Maturprüfung hat den Ablauf des Abschiedsrituals erschwert

Tabelle 27: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 6)

Es lassen sich aus Interview 6 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Persönliche Beziehungen im Kollegium zwischen Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen sind bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen *ebenso wichtig wie gegebene* organisatorische Strukturen, Gefässe oder Kommunikationskanäle. Dennoch müssen letztere für eine professionelle Begleitung vorhanden sein und aktiv genutzt werden. Kommunikation über auffällige Schüler/-innen darf nicht mehr oder weniger zufälligen Begegnungen und persönlichen Kontakten überlassen werden, wird aber wesentlich davon mitbestimmt.
- *Zusammenarbeit und Anonymität* sind die beiden Pfeiler für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit einer Beratungsstelle. Es empfiehlt sich diesbezüglich auf Seiten der Berater/-innen, eine Vereinbarung mit den Jugendlichen zu unterzeichnen. Angaben über das Setting, nicht über Inhalte dürfen/können/sollen/müssen unter bestimmten Umständen an die Schule kommuniziert werden, damit das Netzwerk trägt, insbesondere bei Suizidgefährdung. Dem Schüler/der Schülerin muss bekannt sein, welche Informationen an die Schule gelangen und wie diese damit umgeht.
- Wenn das pädagogische Flair die Kommunikationsstrategien bestimmt und dieses durch die Persönlichkeit der Lehrkraft bestimmt ist, muss die Arbeit an den Kommunikationsstrategien als Arbeit an der eigenen Person verstanden werden.
- Der Umgang mit Magersucht fällt Lehrkräften/Schulleitern/-leiterinnen deshalb oft so schwer, weil sich die auffällige Schüler/-innen sehr oft jedem pädagogischen Einfluss entziehen und es *auszuhalten* gilt, dass man als Lehrkraft wenig bis keinen Einfluss auf die magersüchtige Schülerin hat, obwohl das Kerngeschäft des Berufs *erziehen* und *beraten* wäre.
- Schüler/-innen mit Essstörungen müssen nicht zwingenderweise zu einem „Fall“ auf Schulleitungsebene werden. Die Schulleitung sollte aber vom Klassen-/Fachlehrer über die Essstörung eines Schülers/einer Schülerin informiert werden, *wenn* der Schüler/ die Schülerin dazu ihr Einverständnis gegeben hat. Hat der Schüler/die Schülerin ihr Einverständnis nicht gegeben und ist die Schüler/die Schülerin mit einer Beratungsstelle/einem Arzt/einem Therapeuten/einer Therapeutin vernetzt, muss die Schulleitung nicht in jedem Fall informiert werden. Die weitere Beobachtung und Begleitung des Schülers/der Schülerin liegt dann im Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrkraft. Sinken hingegen die Leistungen der Schüler/-innen und ist die Promotion gefährdet, muss der Klassenlehrer oder die Schulleitung informiert werden, auch wenn der Schüler/die Schülerin ihr Einverständnis *nicht* gibt. Bei der Professionalisierung der Lehrerrolle ist es wichtig, *dass sich Lehrkräfte als Geheimnisträger/-innen entlasten, wenn die berufliche Zukunft des Schülers/der Schülerin auf dem Spiel steht*. Das der Lehrkraft entgegengebrachte Vertrauen des

Schülers/der Schülerin dient somit nicht einem *privaten Zweck* und ist *keine persönliche Freundschaftsbeziehung* zwischen Lehrkraft und Schüler/-in, sondern dient dazu, dass die Schule auf institutioneller Ebene aktiv wird mit dem Ziel, den Schüler/die Schülerin zu vernetzen und/oder besser zu begleiten. Dem Schüler/der Schülerin ist dies durch die Lehrkraft so „direkt aber sanft“⁹⁶ mitzuteilen.

- Eine Aus/Weiterbildung, die zum besseren Umgang mit der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen befähigt, darf nicht nur Informationen und Wissen vermitteln, sondern muss im Rahmen des selbst gesteuerten Lernens an der eigenen Person und der eigenen Biographie auch einen *professionellen Umgang mit den eigenen Gefühlen aufbauen*. Berührungsängste sind als solche wahrzunehmen und zu anerkennen. Sie sind nicht leicht zu überwinden. Ratschläge, Anweisungen oder vorgefasste Dialoge sind für die betroffene Lehrkraft wenig hilfreich. Ob es den Schulleitungen/Lehrkräften eines Gymnasiums gelingt, *positiv* mit den eigenen Berührungsängsten umzugehen, diese zu verbalisieren und nicht zu leugnen, entscheidet über die Professionalisierung des Umgangs mit auffälligen Schülern/Schülerinnen.
- Es gibt Krisensituationen mit auffälligen Schülern/Schülerinnen, in denen es sich empfiehlt, dass der Schulleiter/die -leiterin die Handhabung der Krise an eine andere Person (Prorektor, Careteam, speziell ausgebildete Lehrkraft) überträgt, der/die die Krise *besser und professioneller* bewältigen kann als der Schulleiter/die -leiterin, vor allem dann, wenn der Schulleiter durch seine *eigene Betroffenheit oder Überforderung* (bsw. ein eigenes Kind, das Suizid begangen hat oder eine ganz kurze Amtszeit an einer neuen Schule) kaum mehr handlungs- und entscheidungsfähig ist. Der Schulleiter/die -leiterin muss in diesem Fall jedoch bezüglich des Krisenmanagements alle Führungskompetenzen abgeben und der betreffenden Person freie Hand lassen. Diese hat den Schulleiter/die -leiterin im Gegenzug über alle wichtigen Schritte zu informieren und seine/ihre Sicht und Meinung diesbezüglich einzuholen. Der Schulleiter sollte im Nachhinein intern, ggfs. auch extern kurz begründen, warum er die Verantwortung für das Krisenmanagement abgegeben hat.
- Es bestehen unaufgelöste Widersprüche in Bezug auf Ist- und Sollzustand der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen. Dies hängt damit zusammen, dass die Rolle der Gymnasiallehrkraft im Begleitungsprozess nicht klar genug definiert ist und öffentlich und politisch zu wenig anerkannt wird.
- Lehrkräfte müssen von der Schulleitung finanziell entlastet werden können, wenn sie Begleitungsfunktionen im Umgang mit auffälligen Schülern/Schülerinnen übernehmen, die das übliche und normale Mass übersteigen. Ansonsten ist die Gefahr gross, dass die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen *nicht* professionell, sondern *zufällig* stattfindet und *willkürlich* erfolgt, wenn sich eine Lehrkraft finden lässt, die das *Engagement aus gutem Willen und eigener Initiative übernimmt*. Um dem entgegenzuwirken, müssen der Schule die nötigen Finanzen zur Verfügung stehen. Für eine Umsetzung muss die Schule ein greifendes Konzept erarbeiten und eine transparente Kommunikationskultur im Kollegium pflegen. Insbesondere ist das Augenmerk auf die Qualität der Begleitung zu legen. Es muss durch die Schulleitung einerseits verhindert werden, dass Lehrkräfte Begleitungsfunktionen übernehmen, ohne dass diese wirklich ein persönliches Anliegen darstellen, andererseits muss darauf Acht gegeben werden, dass sich die Lehrkraft nicht zu sehr im Begleitungsprozess verstrickt und sich genügend distanzieren kann. Dies lässt sich in regelmässigen Gesprächen mit dem betroffenen Schüler/der betroffenen Schülerin und/oder der Beratungsstelle und den Lehrkräften evaluieren. Lehrkräfte, die Schüler/-

⁹⁶ Vergleiche Interview 12, Kommunikationsstrategien der Lehrkraft.

innen begleiten, müssen sich auch als Personen kritisieren lassen. Sie müssen sich einbringen und abgrenzen können.

- Auch wenn Lehrkräfte von der Funktion her nicht Therapeuten sind, so sind sie für auffällige Schüler/-innen wichtige Bezugspersonen. In einem gut funktionierenden Netzwerk, wie es von der Smash Studie (2002) gefordert wird, kann nicht von Lehrkräften erwartet werden, dass sie diese Aufgaben aus Eigeninitiative und *ohne* Bezahlung wahrnehmen. Der Zeitdruck im Schulalltag ist sehr oft ein Hindernis für eine effiziente und professionelle Begleitung von Schülern/Schülerinnen. Will die Schweiz im Bereich Mental Health Promotion eine international führende Rolle einnehmen, müssen an den bildungspolitischen Schaltstellen die nötigen Signale gesetzt und die dafür notwendigen Finanzen gesprochen werden.
- Nicht die Schüler/-innen sind immer unzugänglich, *sondern den Lehrkräften gelingt es nicht, einen Zugang zu den Schülern/Schülerinnen zu finden*. Es geht bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen nicht darum, in den Schüler/die Schülerin einzudringen, sondern sich zu versichern, dass der Schüler/die Schülerin im Netzwerk gut aufgehoben und getragen ist. Die Rolle und die Position der Lehrkraft in diesem Netzwerk ist zu definieren. Lehrkräfte verhalten sich oft deshalb hilflos, weil sie mit den eigenen Gefühlen und Berührungsängsten nicht umgehen können. Hier kann Abhilfe geschaffen werden durch höhere Anforderungen in der Ausbildung und einen besser begleiteten Einstieg ins Berufsleben. Neben der fachwissenschaftlich und methodisch-didaktischen Ausbildung ist auch eine Ausbildung in Sozial- und Selbstkompetenz unabdingbar. Die Bereitschaft, während des Berufslebens an der eigenen Person arbeiten zu wollen, muss neben einem hohen Fachwissen und dem gängigen Methodenrepertoire vorhanden sein.
- Es gibt in Bezug auf das Thema auch Widersprüche, die sich schlecht oder gar nicht auflösen lassen und mit denen es aktiv umzugehen gilt. Dem ist in der Schulentwicklung Rechnung zu tragen, und dies ist so zu akzeptieren und zu kommunizieren. Die Schule muss für jeden Einzelfall einen Standpunkt entwickeln wie sie mit dem Spannungsfeld Selektion und Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen umgeht. Dieser Standpunkt kann sich im Begleitungsprozess auch verschieben. *Nicht zu verhindern ist dadurch eine vermeintliche Ungleichbehandlung* der Schüler/-innen, weil es immer wieder Schüler/-innen gibt, von deren Auffälligkeiten nichts bekannt ist. Gibt es an der Schule aber eine offene Kommunikationskultur zwischen Schülern/Schülerinnen, Schulleitung und Lehrkräften, kann das dazu führen, dass sich auch Schüler/-innen äussern, die sich sonst in einem restriktiveren Umfeld nicht äussern würde.
- Bei einem Suizid sollte die Schule (bei Bedarf) ein psychologisches Care-Team beiziehen können/müssen, welches die Schulleitung und die Lehrkräfte unterstützt und entlastet. Neben den Schülern/Schülerinnen sind auch die Lehrkräfte der Klasse und die Eltern (allenfalls Geschwister) des Schülers/der Schülerin, der/die Suizid begangen hat, zu betreuen.
- Konzepte und Papiere werden in der Hektik und dem Stress einer Krisensituation oft vergessen. *Darum ist der Schulentwicklungsprozess, bis das Papier vorliegt, wichtiger als das Papier selbst*. Wer sich zuvor intensiv mit Fragen des Krisenmanagements an Schulen auseinander gesetzt hat, handelt professioneller als jemand, der ein Konzept bei einer anderen Schule „eingekauft“ hat und dieses „ungelesen“ ins Bücherregal stellt. Es gilt in Bezug auf das Thema, das Rad an einer Schule jeweils ein Stück weit *neu* zu erfinden. Konzepte können helfen, in der Krisensituation nichts Wesentliches zu vergessen. Das Papier als solches befähigt aber noch nicht automatisch zu einem professionellen Krisenmanagement.

- Die Schulleitung ist nach einem Suizid/Todesfall in einer sehr schwierigen Situation und kann dem Trauerprozess und den Bedürfnissen *aller* Beteiligten nicht wirklich gerecht werden. Es gilt, eine Balance zu finden zwischen Trauer und Erinnerung zuzulassen und dem Blick nach vorn. Widerstand gilt es auszuhalten und positiv damit umzugehen. Das Wohl der Gesamtschüler/-innenschaft ist höher zu werten als die Bedürfnisse einzelner und diesbezüglich nicht aus den Augen zu verlieren.
- Lehrkräfte sind nur methodisch-didaktisch und fachwissenschaftlich ausgebildet. In Krisensituationen sollten sie durch die Schulleitung *entlastet* und *nicht zusätzlich belastet* werden. Lehrkräften, die sich diesbezüglich ein Engagement *trotzdem* zutrauen, ist die nötige professionelle Unterstützung und Begleitung durch eine Beratungsstelle/Psychologen, Therapeuten, etc. zuzusichern, da mit *Selbstüberschätzung* zu rechnen ist.
- In Bezug auf das Thema Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen ist es wichtig, dass sich das Gesamtkollegium weiterbildet und nicht nur einzelne Lehrkräfte. Neben einer individuellen Entwicklung ist auch die Ebene Organisationsentwicklung massgebend für eine professionelle Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen.

3.4. Fallbeschreibungen aus der Sicht der Erziehungsberater/-innen

3.4.1. Interview 7

Thema: Familiäre Probleme der Eltern

Interviewdatum: 23.09.2005

Befragt: Ein männlicher Erziehungsberater

3.4.1.1. Der Istzustand:

Der Verlauf der Begleitung und die Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Eintritt ins Gymnasium	A. hat grosse Mühe, sich mündlich auszudrücken
	Konflikt wegen der mündlichen Beurteilung mit einem Sprachlehrer
	A. sucht sich Hilfe auf der Erziehungsberatung. Sie will die Lehrkräfte nicht über ihre familiären Probleme informieren.
	Nach der 4. Sitzung nimmt der Erziehungsberater Kontakt auf mit dem Klassenlehrer
	Eine angepasste Bewertungsform wird im Gespräch gefunden
Ende letztes Jahr	A. kommt nicht mehr zur Beratung
	Klassenlehrkraft nimmt Kontakt auf mit dem Erziehungsberater
	Klassenlehrkraft im Konflikt, da eine mildere Beurteilung nur stattfinden könne, wenn A. in Beratung sei.
	Promotion gefährdet, Austritt wahrscheinlich

Tabelle 28: Der Verlauf der Begleitung (Interview 7)

Herr W. beschreibt mir A.'s Fall. A. hätte „grosse Mühe mit dem Sprechen gehabt“, sei aber „trotzdem durch die schriftlichen Leistungen“ ins Gymnasium prüfungsfrei aufgenommen worden. Das habe zu Konflikten mit den Lehrkräften geführt, denn eine mündliche Beurteilung sei fast unmöglich gewesen. Die Situation ist dann in einem Sprachfach eskaliert. A. ist eine „sehr zurückhaltende, schüchterne Schülerin, die fast nur flüstert, wenn sie etwas sagt“. Aber „man steht da (als Lehrkraft) und man muss gerecht und fair sein, und auf der anderen Seite spürt man die Nöte dieses Schülers, das ist auf alle Fälle ein Spannungsfeld⁹⁷, das sehr deutlich rausgekommen ist“.

In der Erziehungsberatung hat sie dann „angefangen von den Leistungsproblemen zu reden, und das ist „ein Merkmal“. Die Leistungsprobleme sind aus Herrn W.'s Sicht „ein Aufhänger“, weswegen sie den „ersten Kontakt suchen“, wenn „sie merken es wird langsam knapp“. In den ersten zwei Sitzungen hätten sich die Gespräche dann um das gedreht, und „sie hat versucht, ihre Stärken und Schwächen zu analysieren und hat mir dann auch die Schulgeschichte, die sie bis jetzt durchlebt hat geschildert“.

Herr W. fragte A. dann, ob er mit ihrem Klassenlehrer Kontakt aufnehmen dürfe, „weil der ja das wissen sollte, dass sie grosse Schwierigkeiten hat sich auszudrücken und das ja nicht einfach von heute auf morgen behoben werden kann“. Man müsse davon ausgehen, dass das

⁹⁷ Gemeint ist das Spannungsfeld zwischen Begleiten und Bewerten.

eine „lange Geschichte ist.“ A. hat dazu aber ihre Einwilligung *nicht* gegeben, denn sie „sei nicht so weit“. Herr W. fand, dass aber die Lehrkräfte zumindest orientiert werden sollen über „gewisse Schwierigkeiten“ und nach „ca. 4 Sitzungen [...], gab sie mir die Erlaubnis und wir haben genau vereinbart, über was, ich reden darf“.

Herr W. hat dann Kontakt mit dem Klassenlehrer aufgenommen und „er hat gesagt, er habe das auch schon vermutet, sie falle natürlich schwer auf.“ Herr W. und der Klassenlehrer haben daraufhin nach Möglichkeiten gesucht, wie A. ihre mündliche Präsentation trotzdem halten könnte, denn

„er sagte, er wolle das natürlich bei allen gleich durchziehen, und ich habe ihn gefragt, ob er dann, -und das war zu erwarten gewesen-, (falls) die Schülerin klemmt oder gar nichts sagt oder vorne zittert, ob es denn möglich sei, dass sie den Vortrag vor ihm alleine machen würde oder sogar so in ein Mikrophon reden würde, einfach um Bedingungen herzustellen und zu schauen, ob sie das überhaupt zu Stande bringen würde.

Er ist A. dann entgegengekommen, sie konnte jedoch die Präsentation trotzdem nicht halten, und die Beurteilung des mündlichen Beitrags war sehr schwierig.

In der Folge kamen dann in der Erziehungsberatung auch A.'s eigentliche Probleme zur Sprache. *Darüber wollte sie aber nicht die Lehrkräfte informieren.* Ungefähr in der 5. Sitzung begann A., von ihren familiären Problemen zu erzählen, dass „ihre Eltern eine Krise hätten:“

„Der Vater hätte eine Freundin. Das sei etwa ein halbes Jahr, und die Eltern die streiten die ganze Zeit am Abend. Das ginge da manchmal sehr laut zu und her, und sie sei nicht nur passive Zuhörerin gewesen, sondern sie ging auch runter zuhören. Sie ist oben und das Wohnzimmer ist unten. Sie hat das voll mitbekommen und hat mir gesagt, dadurch könne sie nicht schlafen. Sie schlafe immer erst um halbzwei halb drei ein. Am morgen sei sie todmüde, könne sich nicht konzentrieren, sie ist auch schon in der Schulstunde eingeschlafen. *Das hat mir der Lehrer übrigens auch bestätigt.* Ein Teufelskreis, der sich etabliert hat. Und dann haben wir ziemlich lange über das geredet, und das war ein *Thema über das die Lehrerschaft jetzt nichts hätte erfahren dürfen*“.

Herr W. versuchte A. dann zu überzeugen, dass die Lehrkräfte „sicher mehr Verständnis“ hätten, „wenn sie wenigstens wüssten, dass es da diese Schwierigkeit gibt“. Lehrkräfte müssten so ihre eigenen „Hypothesen bilden“, wenn eine Schülerin „am Pult einschläft“. Lehrkräfte müssten sich „auch überlegen“, was man „da machen“ könnte. Daraufhin hat A. ihre Einwilligung gegeben, dass die Lehrkräfte informiert würden. „Sie hat das selber nicht geschafft“. Herr W. hat einerseits A. ihre eigene Sicht auf die Familie schildern lassen und hat andererseits versucht, dass sie einen Perspektivenwechsel vornimmt und „dass sie sich in die Situation des Lehrers versetzen muss“. Sie musste dabei schildern, „wie sie die Klasse sieht und was sie (als Lehrkraft) machen würde, wenn sie sähe, dort hinten schläft jemand“. Da hat sie selbst festgestellt, dass sie „ja gar nichts von der“ wüsste. Sie „sehe nur, die kann das nicht, die passt nicht auf, die hat den Stoff nicht, die hat ungenügende Noten. Somit schade diese Situation „dem der schläft und nicht dem Lehrer“. Denn wenn Lehrkräfte mehr „wüssten von dem, dann könnten“ sie wenigsten „eine Erklärung“ finden und sich überlegen „wo man Ressourcen finden kann“. A. hat dann „jedenfalls eingesehen, dass es besser ist, wenn man von ihren Nöten weiss.“ Aber hinsichtlich ihres „Leistungsversagens“, gab sie „nicht das Einverständnis, das ganze Klassenteam zu informieren“.

Die Leistungen für die mündliche Note betreffend hat dann der Klassenlehrer aufgrund der Kontaktaufnahme durch die Erziehungsberatung A. „das Angebot“ gemacht, „dass er allein im Zimmer sei“. Sie hat dann den Vortrag vor „ihm gehalten“. Der Klassenlehrer „sagte er hätte wenig verstanden, weil sie hat auch da geflüstert, aber sie hat es gemacht und es durchgezogen.“ Aber „er war wieder in der Not“ und wusste nicht genau, was er nun „da genau beurteilen“ soll, „weil zum Vortrag gehört auch [...] das selbstsichere Auftreten und nicht nur der Inhalt“. Der Inhalt sei aber „gut gewesen“, und so war der mündliche Beitrag „erfüllt“. A.'s Leistungen waren „trotzdem kritisch“. Zum Zeitpunkt der Befragung ist A.'s Promotion gefährdet, denn „sie ist knapp drin, und wahrscheinlich schafft sie es nicht“.

Herr W. hat vor zwei Wochen mit A. telefoniert. Sie kommt aber seit Ende Jahr nicht mehr regelmässig in die Beratung, und er weiss auch nicht, warum sie nicht mehr kommt:

„Also, ich weiss nicht, was dazu geführt hat, vielleicht hat sie es doch als Pakt mit der Lehrkraft interpretiert und sich überrannt gefühlt.“

A. hat den Kontakt zur Erziehungsberatung abgebrochen. Aber ihr Klassenlehrer „hat dann von sich aus wieder Kontakt aufgenommen“ und hat Herrn A. sein Unbehagen geschildert. Er sei „wirklich am Ende seiner Weisheit“, denn „er habe ihr auch ein bisschen eine Chance gegeben“. Die Rücksicht, die die Schule auf A. nahm hinsichtlich ihrer Leistungen, war daran gekoppelt, dass sie in „die Beratung“ geht. Sonst muss die Schule „halt einfach das Beurteilungsprozedere mehr oder weniger durchziehen“. Aus Herrn A.'s Sicht ist das ein „Spannungsfeld“, wo Lehrkräfte „ganz schwer reinkommen können“. Schwierig wird es für Lehrkräfte, wenn „wenn man dann auch denkt, das bleibt jetzt so, die Anstrengung ist nicht da“. Wenn keine Aussicht auf Besserung in Sicht ist, ist dies für Lehrkräfte noch schwieriger, und „auf der anderen Seite“ stehe „die Frage“ im Raum, ob man denn „noch Rücksicht nehmen“ könne „auf solche Faktoren, wenn ich doch ein Gymlehrer bin und die Leistung, das Produkt im Vordergrund steht“.

Herr W. hat dem Klassenlehrer geraten, seine „Schwierigkeiten und Nöte“ gegenüber der Schülerin zu verbalisieren. Er solle ihr darlegen, dass er sie nicht „weiter anders bewerten“ könne „als andere“, dies insbesondere deshalb, weil sie „nicht weiter dran“ an dem arbeitet, was ihr „Mühe bereitet“. Herr W. hat dann „angeboten, sie könne selbstverständlich weiterhin kommen“. Aber seit A. das letzte Mal kam, ist einige Zeit vergangen. Herr W. „weiss also bis jetzt nicht, was ist“. Er könnte sich vorstellen, dass A. aufgegeben hat, denn:

„jetzt droht also die Repetition hier, die Schule droht zu scheitern. Die Ehe der Eltern droht zu scheitern. Vielleicht hat das schlussendlich dazu geführt, dass sie sagte: Also gut. Keine Perspektive mehr“.

Die Frage, ob eine mildere Bewertung nur dann erfolgen dürfe, *wenn eine auffällige Schülerin/eine auffälliger Schüler in psychologischer Beratung sei*, bejaht Herr W. ganz klar. Seiner Meinung nach darf die Notengebung nur angepasst werden, wenn sich die Schülerin professionell begleiten lässt. Er ist überzeugt, dass dies „die einzige Möglichkeit“ sei, einer Schülerin/einem Schüler „zu zeigen“, dass die Lehrkraft „keine Ausnahmen machen darf“. Herr W. begründet dies damit, dass das „die Realität“ sei. „Die Rolle, in der die Lehrkraft drin ist“ sei die, dass sie „beurteilen“ müsse. „Das ist ein Auftrag“. Die Beurteilung „muss möglichst objektiv“ vorgenommen werden, denn, sonst kann man eine faire Bewertung „gegenüber den (anderen) Schüler nicht mehr vertreten“. Herr W. findet, dass man „Verständnis haben“ kann, „aber bei der Notengebung kann das nicht mehr einfließen“.

Einzigste Ausnahme, und auch da formuliert Herr W. vorsichtig, sei „vielleicht wirklich in einer Krisensituation, wo man abschätzen kann, *dass es wieder aus der Krise rausführt*“. Unter diesen Umständen und insbesondere ihm Hinblick auf eine Besserung, „da kann man das eine Weile machen“. Der Zeithorizont für eine solche mildere Beurteilung sei aber beschränkt, denn „irgendmal ist das vom System her nicht mehr möglich“.

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von Herrn W.

Herr W. findet, dass eine Gymnasiallehrkraft über ein Selbstbild verfügen muss, welches „aus der psychologischen, beraterischen Sicht ganz klar“ erlaube, „hinzuschauen“. Dabei müssen Lehrkräfte aber auch wissen, wie „man Kontakt aufnehmen“ kann: „Das Ziel wäre ganz sicher, dem Schüler/der Schülerin zu zeigen, da ist jemand da, der bereit ist zuzuhören. Dabei sollten Lehrkräfte sich selbst „schon auch“ in einer „Helferrolle“ sehen, neben der „pädagogischen und der Stoffvermittlung“. Damit der Schüler/die Schülerin weiss, dass er/sie „die Schwierigkeit“, die sie haben, mit jemandem „diskutieren“ können. Der Schüler/die Schülerin sollte wissen, „dass da eine Person ist „in die ich Vertrauen haben kann, zu der ich hin kann, bei der ich auch Fragen stellen kann, wenn es mich beschäftigt“. Aus Herr W.'s Sicht ist dies „sehr wichtig.“

Wahrnehmungsstrategien

A. wurde von der Schule nicht vernetzt, da diese „direkt in die Erziehungsberatung ging.“ Sie sei da „reingeschlichen“, und Herr W. sagt, dass man „auf den ersten Blick“ sah, dass sie „schwer depressiv“ sei. Sie war „ängstlich“, in der Körperhaltung hielt sie sich „klein, nicht gestreckt“. Man hat „fast nichts verstanden“, wenn sie redete. Ich musste mich zuerst darauf einstellen, was kommt jetzt da. Man musste sehr warten“. Für Herrn W. war es klar, dass A. auffällig war. Zu den Wahrnehmungsstrategien an der Schule kann er keine Aussage machen.

Kommunikationsstrategien

Mit einem gewissen Vorbehalt äussert sich Herr W. zu den Gesprächsführungskompetenzen der Lehrkräfte. Er betrachtet, dies als einen „gefährlichen Bereich“, denn es gibt *grosse individuelle Unterschiede*:

„Es gibt immer noch den klassischen Gymlehrer, *der ex cathedra die Schüler/-innen gar nicht sieht* und einfach seine Sache macht. Fertig, der Job ist *erledigt*“.

Herr W. hat die Erfahrung gemacht, dass es „in der Mehrzahl die Frauen“ sind, „die eben das Gespür entwickeln“, wenn „da etwas ist“. Diese könnten oft „sehr einfühlsam mit den Schülern/Schülerinnen reden“ Herr W. sagt, man müsse das „vielleicht auch sagen“. Sie täten dies mit „sehr *viel Liebe*“ zu den Schülern/Schülerinnen. Herr W. glaubt, dass dies „das Entscheidende“ ist, ob „Lehrer ihre Schüler/-innen hassen“, denn auch „das gibt es“. Für einen positiven und professionellen Begleitprozess ist es vonnöten, dass sie „grundsätzlich Jugendliche gerne haben“. Dies sei nach Herrn A. „ziemlich stark“ bestimmend für „die Art und Weise“ wie geredet wird. Herr W. „weiss nicht, wie viele“ eine Ausbildung im „aktiv Zuhören“ haben. Er hält es aber für wahrscheinlich, dass Lehrkräfte dies wissen, denn es gibt „viel Literatur“ für Laien, und „wer sich ein wenig für pädagogische und psychologische Literatur“ interessiert, der „bekommt das mit“.

Abgrenzungsstrategien

Es sei wichtig für Lehrkräfte, sich „abzugrenzen“ und für sich zu bestimmen „wie weit kann ich gehen.“ Es gäbe „dann verschiedene Möglichkeiten, wie Lehrkräfte abschätzen können, wie es weitergehen soll“. Klar für Herr W. ist, dass es nicht darum gehen könne, als Lehrkraft „therapeutisch auf jemanden einzugehen. Vielmehr seien Lehrkräfte gefordert, sich „das Ganze“ anzuhören und dann zu überlegen“, wer“ oder „welche Fachstelle da weiterhelfen“ kann. Dies sei dann „dem Schüler“ auch so zu „empfehlen“.

Sind die Symptome „dramatisch“ und „im pathologischen Bereich“ wie bei Magersucht oder Ritzen, dann ist „ganz klar“, dass eine Triage zu machen ist. Schwieriger ist es eher bei Schülern/Schülerinnen, die „nicht ganz gut drauf sind“ und deren Auffälligkeit „im Normbereich“ liegt. Da ist es auch möglich, dass eine „Schülerberatung diese Triagefunktion übernehmen könnte“.

Auch er würde die Triagefunktion weiterleiten unter gewissen Umständen, beispielsweise bei Magersucht, die „eigentlich“ Therapie braucht.

Lehrkräfte dürfe es „ja beschäftigen, wenn jemand solche Dinge erzählt,“ aber „abgrenzen kann man sich dann auf der Handlungsebene“. Dazu muss sich die Lehrkraft fragen, ob man da jetzt „etwas machen muss“. Schwierig wird es, wenn eine Lehrkraft beginnt, aktiv zu werden und mehrere Sitzungen abhält und „noch mehr und noch mehr“ macht. Da kommt er/sie „automatisch in den Bereich rein“, wo Lehrkräfte plötzlich zugeben müssen, dass sie für diese Aufgabe nicht ausgebildet sind. Bevor man dann „weitere Schritte“ unternimmt, muss man sich „mit einer Fachperson oder mit einer Beratungsstelle oder mit Kollegen“ besprechen:

„Im Kollegium gibt es ja auch Leute, die sagen: Halt, da musst du aufpassen, und dann muss man das dem Schüler/der Schülerin auch mitteilen, vielleicht schon beim ersten Gespräch. Dass man sagt: Was du da erzählst, das dünkt mich sehr bedenklich. Da gibt es sicher Leute mit denen du arbeiten könntest und mit denen du noch profunder über das Thema reden könntest: Vielleicht da schon antönen: *Ich bin dann nicht derjenige, zu dem du jetzt ständig kommen kannst.*“

Auch hier gilt es für die Lehrkraft, die Balance zu halten. Einerseits sollen sie Schülern/Schülerinnen signalisieren, dass sie als Ansprechpartner/-innen für sie da sind, andererseits müssen sie ihren Platz im Netzwerk für sich definieren und sich von übermäßigen Ansprüchen abgrenzen.

Die Relevanz der Genderfrage

Herr W. kommt von sich aus auf den Bereich Gender zu sprechen, in dem er sagt, dass es sehr oft die Frauen (also die Lehrerinnen) seien, die ein Gespür haben für diese Themen und deswegen mit den Schülern/Schülerinnen oder mit der Erziehungsberatung Kontakt aufnehmen. Auf die konkrete Frage, ob es eine Rolle spiele, ob eine Lehrkraft ein Mann oder eine Frau sei, antwortet Herr W nach einer Denkpause:

Das ist noch schwer, das so allgemein zu sagen. Ich bin ja auch ein Mann und müsste mir die Frage ja auch stellen. Wenn ich eine Frau gewesen wäre, wäre das möglicherweise anders verlaufen (mit A.). Aber es ist schwer, das hypothetisch zu sagen.

Auf die Frage, ob Jungen andere Probleme haben als Mädchen und ob man sich als Lehrkraft bewusst sein muss, dass man einen jungen Mann oder eine junge Frau vor sich hat, antwortet Herr W., dass es sehr wohl einen „Unterschied“ gäbe. Er habe sich einmal notiert, ob mehr Mädchen oder mehr Knaben auf die Erziehungsberatung kommen. Dabei habe er festgestellt, dass zwar von „ausser beobachtete Verhaltensauffälligkeiten“ immer im Verhältnis: „2 zu 3“ auftreten, das heisst: „Drei Jungen auf zwei Mädchen“, die im Schulalltag auffällig sind. Aber in der Erziehungsberatung „und bei der Schülerberatung ist es grad umgekehrt. Da sind mehr Mädchen gekommen als Jungs“. Herr W. ist sich nicht sicher, ob dies begründet ist durch „das Rollendenken“ und das „nicht wollen über Probleme reden oder nicht können über Probleme reden“, welches schon „anfängt zu spielen“. Aus Sicht der Lehrkraft kann man „schon davon ausgehen“, dass eine Schülerin eher das Gespräch sucht und von sich aus Schritte macht, als ein „Jüngling“.

„Auf der einen Seite“ bestätigte Herr W.’s Beobachtung „das Gender Klischee“, aber Herr W. findet, dass man trotzdem insbesondere auf die jungen Männer Rücksicht nehmen muss und „noch eher hingeht, als bei jungen Frauen“. Herr W. hat „jetzt grad ganz neu einen Jüngling“, der zu ihm kommt und von dem an der Schule „niemand weiss“, dass er „Schwierigkeiten hat mit der Klasse“. Aufgrund von dieser Ignoranz hat es dieser „ganz schwer“, denn er „ist älter als die anderen“. Deshalb ist es für ihn „schwierig“, „die gleichen Interessen zu finden wie die anderen“. Seine „schlechten Gefühle“ kann er „nicht äussern“. Es „hätte ihn ganz viel Überwindung gekostet“ in die Erziehungsberatung zu gehen und „den ersten Schritt“ zu machen.

Herr W. schliesst daraus, dass „das Angebot“ für ein Gespräch von der Lehrkraft her da sein „muss“ und „spürbar“ sein muss. Dem Schüler/der Schülerin muss klar sein: „Der würde zuhören, wenn da etwas wäre“. Oft sei es „dann immer noch eine Schwelle und auch ein Prozess, der läuft“ bis der Schüler/die Schülerin sich Hilfe sucht. Vielleicht müsse „auch der Leidensdruck“ noch „steigen“. Aber wenn der Schüler/die Schülerin findet: „so jetzt ist fertig, dann müssen sie wissen: Ja jetzt kann ich zu dem“ gehen, der könnte in „einer Notsituation“ zuhören. „Wie“ genau eine Lehrkraft „das macht“, weiss Herr W. nicht. Fällt es dem Schüler/der Schülerin schwer fällt, sich mündlich auszudrücken, kann auch die schriftliche Kommunikation gewählt werden: „Man kann auch sagen: Du kannst dich auch schriftlich äussern. Wenn du nicht mit mir sprechen willst, dann kannst du das auch aufschreiben“.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Eine Helferrolle neben der pädagogischen Rolle und der Rolle der Stoffvermittlung ist für Lehrkräfte unabdingbar
Wahrnehmungsstrategien	Klare Symptome (Magersucht, Ritzen, etc.) erkennen und einordnen können Bei Unklarheiten allenfalls Triage weiterleiten
Kommunikationsstrategien	Aktiv zuhören, sich Zeit nehmen, Gesprächsbereitschaft signalisieren
Abgrenzungsstrategien	Auf die anderen Helfer/-innen im Netzwerk im ersten Gespräch verweisen. Die eigene Rolle und das eigene, begrenzte Engagement klar umreissen können. Sich selbst Beratung und Hilfe holen.
Die Relevanz der Genderfrage	Insbesondere das Augenmerk auf männliche Jugendliche richten, da ihnen die Gesprächsbereitschaft schwerer fällt.

Tabelle 29: Übersicht: Die individuelle Ebene

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Herr W. hat oben schon geschildert, dass nur der Klassenlehrer informiert wurde über die Schwierigkeiten von A.. Schulleitung und Lehrerteam waren ausgeschlossen, da A. diesbezüglich nicht informieren wollte.

Herr W. meint, dass „mit der nötigen Zusatzausbildung“ Lehrkräfte als Beratungslehrkräfte tätig sein könnten. Dies sei sicher „ein möglicher Weg“. Aber man muss „merken, wo ist jetzt die Grenze“ und wo muss „die Triage vorgenommen werden“. Dies muss insbesondere dann geschehen, „wenn man den Eindruck hat, es zieht mich zu fest rein“ und merkt: „Das geht zu weit.“ „Dann muss man an Triage denken“. Herr W. definiert somit die Notwendigkeit von Triage eher von der Lehrkraft, als von den Schüler/-innen aus. Nicht die Schüler/-innen nehmen Schaden, wenn die Lehrkräfte ihnen zu nahe treten, sondern die Lehrkräfte selbst.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Nicht involviert und nicht informiert
Die Rolle der Klassenlehrkraft	War über A.'s Schwierigkeiten informiert, hat versucht die Begleitung selbst aktiv zu gestalten, hatte aber bei der Begleitung grossen Klärungsbedarf.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine besondere
Die Rolle des Lehrerteams	Nicht involviert und nicht informiert.

Tabelle 30: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 7)

3.4.1.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Auf die Frage, inwiefern aus seiner Sicht Weiterbildungsbedarf für Lehrkräfte bestünde, antwortet Herr W. er müsse „dazu etwas ausholen“ Er sagt, dass seine „Sicht“ „natürlich ziemlich vorgegeben“ sei; „das ist klar“. Herr W. macht die Beobachtung in der Erziehungsberatung, dass sich die Lehrkräfte in der Unterstufe viel mehr um psychische und pädagogische Fragen kümmern als in der Oberstufe:

„Das nimmt ab (umso höher die Schulstufe). Und im Gymnasium oben ist die Pädagogik nicht mehr wichtig. Die Leute sind erzogen. Die Leute wissen jetzt, wie man arbeitet, und die Gefahr, dass man dadurch Schüler/-innen in Nöten nicht mehr erkennt, ist sehr gross“.

Dies lasse sich einfach beobachten an den Berichten, die Lehrkräfte verfassen. Diejenigen der Kindergärtner/-innen seien die umfangreichsten. „Die am wenigsten umfangreichen“ sind die Berichte von den „Sekundarlehrern. Da heisst es manchmal nur „gut, gut, gut“, und die anderen schreiben „ganze Aufsätze“. Eine Weiterbildung müsse also darauf abzielen, „Verständnis aufzubringen für den ganzen Menschen und nicht nur für den lernenden und studierenden Teil des Menschen.“ Als Klassenlehrkraft müsse man die ganze Person sehen, „und zwar nicht in einer Abstufung, sondern als gleichberechtigte erwachsene Person.“

Herr W. beurteilt den Einfluss von Weiterbildung positiv. Die Veränderung von Haltungen und des Selbstbildnisses der Lehrkräfte ist möglich durch „Wissenserwerb und Information“: Er findet, das „wäre ja schlimm, wenn man die Einstellung nicht ändern könnte“. Sind

Einstellungsänderungen bei Lehrkräften nicht möglich, dann habe das „vielleicht“ auch mit „Ängsten“ zu tun. Herr W. kann aber nicht genau sagen, inwiefern dies „noch reinspielt“. Es könnte etwas damit zu tun haben, dass „viele meinen, man verliert etwas, wenn man nicht mehr der Chef ist, der alles besser weiss und den Stoff vermittelt, sondern plötzlich menschliche Züge zeigt“. Es sei aber wichtig, sich selbst auch als Mensch zu zeigen. Dazu gehört, dass man „sogar mal eine Enttäuschung zeigt, die man selber hat“. Es hätten „viele Leute“ gelernt, dass „das eine Angriffsfläche sein kann, und sie vermeiden das“. Es sei recht aufwändig hier andere Verhaltensweisen zu „trainieren.“ Aber wenn Gymnasiallehrkräfte „schon Kopfmenschen sind, dann kann man auch über den Kopf Information“ zuführen und hoffen, „dass sie das selber dann verwerten können“.

Ein weiterer Inhalt für Weiterbildung ist nach Herrn W. auch die „Gesprächsführung“. Der Hintergrund hierfür sei den Umgang mit den eigenen Emotionen, denn man kann ein Gespräch mit einem Schüler/einer Schülerin, „von dem beide etwas haben“, nur führen, wenn „solche Hintergründe“ aufgearbeitet sind.“

3.4.1.3. Schlussfolgerungen aus Interview 7

Aus Interview 7 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
A. erhielt eine Anpassung der Leistungsbeurteilung während kurzer Zeit	Anpassung der Leistungsbeurteilung nur, wenn diese vorübergehend stattfindet, der Schüler/die Schülerin professionelle Hilfe sucht
Lehrkraft unsicher, ob er diese aufheben solle, da A. nicht mehr zur Erziehungsberatung geht.	
Leistungen sinken, Promotion gefährdet.	
	Den ganzen Menschen sehen, nicht nur den lernenden Teil
	Die eigene Einstellung als Lehrkraft durch Wissens- und Informationszufuhr verändern (lassen).
	Gesprächsführung ist nicht nur eine Technik, die es zu erlernen gilt. Diese beruht auch auf dem Umgang mit den eigenen Emotionen.

Tabelle 31: Zusammenfassung Ist- Sollzustand (Interview 7)

Somit lassen sich die folgenden Stärken und Schwächen identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Keine nennenswerten	Schulleitung und Klassenteam nicht informiert über A.'s Probleme
	Klassenlehrkraft möchte für alle die gleichen Beurteilungskriterien anwenden.
	A. hat keinen verbindlichen Zugang zur Beratung

Tabelle 32: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 7)

Es lassen sich aus Interview 7 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Schülern/Schülerinnen muss bewusst sein, warum sie die Lehrkräfte über ihre persönlichen Schwierigkeiten informieren sollen und was mit den Informationen geschieht. Dazu müssen Schulleitungen und (Klassen-)Lehrkräfte ihre Schüler/-innen über ihre pädagogischen Aufgaben informieren und diesbezüglich Chancen und Grenzen aufzeigen.

- Das Netzwerk funktioniert aufgrund von Anonymität und Zusammenarbeit. Wie die Balance zu halten ist, muss ein Thema sein zwischen den am Netzwerk beteiligten Personen. Das Lernen anhand der Evaluation von konkreten Fällen ist hilfreich. Dazu müssen der Schule und der Erziehungsberatung/anderer helfender Institutionen Daten gestützte Evaluationen vorliegen. Mutmassungen sind für die Initiierung eines Lernprozesses wenig hilfreich.
- Das Bildungssystem fordert eine objektive Beurteilung der Schüler/-innen. Es ist möglich, dass Lehrkräfte auf die persönliche Situation des Schülers/der Schülerin Rücksicht nehmen, wenn sich aufgrund einer professionellen Begleitung eine Besserung abzeichnet.
- Lehrkräfte können neben der pädagogischen Rolle und der Stoffvermittlerrolle auch eine Helferrolle haben. Die Schüler/-innen müssen merken, dass da jemand ist, dem sie Vertrauen können.
- Es ist entscheidend für eine erfolgreiche Beziehung zu den Schülern/Schülerinnen, ob die Lehrkräfte ihre Schüler mögen, sie hassen oder ihnen gegenüber gänzlich neutral eingestellt sind. Die Einstellung der Lehrkräfte zu den Schülern/Schülerinnen hat auch mit ihren Einstellungen gegenüber sich selbst zu tun.
- Es kann sein, dass Lehrkräfte die Triagefunktion nicht wahrnehmen können. Unter diesen Umständen lässt sich diese an eine Beratungsstelle weiterleiten. Die Lehrkraft muss jedoch Handlungswissen darüber besitzen, wie sich Triagefunktionen weiterleiten lassen.
- Eine Schülerin spricht eher über ihre Probleme und Schwierigkeiten als ein Schüler. Aus diesem Grunde müssen Lehrkräfte vermehrt das Augenmerk auf die Knaben legen. Ihnen muss gezielt Gesprächsbereitschaft signalisiert und offen kommuniziert werden. Insbesondere männliche Lehrkräfte können diesbezüglich ihren *Schülern* ein männliches Rollenvorbild sein.
- Klassenlehrer und Schulleitungen müssen über Gesprächsführungskompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen Schüler/-innen dahingehend zu begleiten, dass das Lehrerteam über die Schwierigkeiten informiert wird. Dazu muss für den Schüler/die Schülerin klar sein, welche Information gegeben und was damit bezweckt wird. Für die Lehrkräfte muss klar sein, wie sie mit den erhaltenen Informationen umgehen sollen. Dazu müssen die Erwartungen der betroffenen Schüler/-innen, der Schulleitung und/oder des Klassenlehrers transparent sein.
- Triage muss man unter anderem dann vornehmen, wenn man sich persönlich mit der Geschichte eines Schülers/einer Schülerin
 - zu stark verstrickt und involviert
 - das subjektive Empfinden so ist, dass es einem „zu weit geht“.

Dieser Punkt ist individuell unterschiedlich erreicht. Eine Lehrkraft muss sich deswegen ihrer eigenen Emotionen und Einstellungen während des Begleitprozesses bewusst sein und für sich selbst diese in einem inneren Dialog/mit anderen Kollegen/Kolleginnen/Erziehungsberater/-innen, etc. verbalisieren können. Lehrkräfte können sich dann vor allem auf der Handlungsebene abgrenzen.

- Gymnasiasten/-innen haben bereits eine längere Schullaufbahn hinter sich und haben sich Wissen angeeignet, wie sie im Schulalltag überleben können. Die Gefahr, dass Lehrkräfte deshalb Schüler/-innen in Nöten nicht mehr erkennen, ist gross. Diese sind perfekt angepasst.
- Negative Einstellungen gegenüber der professionellen Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen lassen sich über Wissenserwerb und Informationszufuhr zum positiven verändern.

3.4.2. Interview 8

Themen: 8a) Psychosomatische Beschwerden und 8b) Suizidgefährdung

Interviewdatum: 02.06.2005

Befragt: weibliche Erziehungsberaterin

Frau B. kann nicht viel mit meinen Leitfragen anfangen, die ich ihr gemailt habe. *Über die Lehrkräfte könne und wolle sie nicht viel aussagen.* Sie habe vor allem, „*die Schüler*“, nicht die Lehrkräfte „im Auge.“ Sie hat mir zwei Fälle aus ihrer Sicht geschildert, die ich im Folgenden wiedergeben möchte. Insbesondere bei diesem Interview werden deshalb nicht alle Kategorien der Leitthemen berücksichtigt.

3.4.2.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit der Beratungsstelle

Interview 8 a) Psychosomatische Beschwerden

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Aus Datenschutzgründen keine genauen Angaben	Kurz vor den Ferien ruft die Klassenlehrerin Frau B. an wegen eines Mobbingfalls
	Schule möchte Klassenintervention <i>gegen den Willen</i> des betroffenen Schülers durchführen
	Frau B. möchte lieber mit dem betroffenen Schüler arbeiten
	Schule führt Klassenintervention gegen den Willen von Frau B. und gegen den Willen des Schülers, aber auf ausdrücklichen <i>Wunsch der Eltern</i> durch
	Es tritt für den Schüler keine Besserung der Situation ein.

Tabelle 33: Der Verlauf der Begleitung (Interview 8a))

Frau B. wurde an einem Wochenende von einem Klassenlehrer kontaktiert, welcher sagte, dass ein Schüler aufgrund von Mobbing „krank“ sei und dieser entlastet werden solle. Die Anfrage kam ein paar Tage vor den Ferien:

„Er (Der Klassenlehrer) sagte mir, der Schulleiter hätte gesagt, man solle jetzt jemanden von uns da noch fragen wie man da vorgehen solle, damit man *das nicht falsch mache*.“

Frau B. gab dem Klassenlehrer zu bedenken, dass es sich doch um eine sehr kurze Zeitspanne handelte, in der die Klassenintervention stattfinden sollte. Insbesondere müsse sie ja auch die Familie des Schülers und seine Eltern „kennen lernen“. Der Klassenlehrer beharrte aber darauf, dass das Thema dringend angegangen werden solle. Frau B. nahm dann in einer von den Eltern des betreffenden Schülers erlaubten Rücksprache mit dem behandelnden Arzt Kontakt auf. Sie schlug daraufhin vor, die Klassenintervention auf den Zeitpunkt nach den Ferien zu verschieben, um diese besser vorzubereiten.

Frau B. war der Ansicht, dass:

„wenn da mit der Klasse auf diese Art und Weise geredet würde, dann gebe es eine Stigmatisierung dieses Schülers, also dann würde die Klasse noch mehr verunsichert, und das sei *kontraproduktiv*.“

Mit der Verschiebung der Klassenintervention waren der Klassenlehrer, der Schulleiter und die Eltern einverstanden. Der betroffene Schüler begrüßte dies sogar. Er hat die Klassenintervention zu keinem Zeitpunkt, auch nicht später, als der Schulleiter diese durchführte, gewünscht. Der Schüler war dann in psychiatrischer Behandlung, und aus Sicht von Frau B. ging es um ein Ablösungsproblem zwischen dem betroffenen Schüler und seinen Eltern.

Die Eltern haben sich dann den Rat einer andern Fachperson geholt, die sie unterstützt hat in dem Entscheid, eine Klassenintervention zu machen. Diese wurde dann ohne das Wissen von Frau B. gemacht. Der Schulleiter

„der machte das nachher und hat dort in dieser Klasse vor allem (einzelne Schüler/-innen, Einschub C.S.) mit Namen angesprochen, die sich schon nicht korrekt benommen haben.“ Er fand, jetzt mal einen Schuss vor den Bug, die, die ihn schikanieren, die müssen jetzt wissen, was das für Folgen hat.“

Aus Sicht von Frau B. war jedoch das gewählte Vorgehen nicht „förderlich“ für den Schüler. Die Schüler/-innen, die vor der Klasse als „Hauptschuldige“ angesprochen wurden, haben sich zwar am gleichen Tag auf Geheiss des Schulleiters beim betroffenen Schüler entschuldigt. Aber Frau B. findet die „Schulduzuweisung“, die von der Schulleitung erfolgte, problematisch. Die Schulleitung hat die Schulduzuweisung unhinterfragt von den Eltern des Schülers übernommen. Frau B. konnte die Eltern schliesslich nicht davon überzeugen, dass eine solche Klassenkonferenz letztlich kontraproduktiv sei. Sie fand den Entscheid der Schule, die Klassenintervention doch durchzuführen, *nicht* gut. Frau B. hätte mehr daran gearbeitet, wie dieser Schüler mit den schulischen Schwierigkeiten besser umgehen könnte. Sie hätte „mehr am Inneren gearbeitet als am Äusseren“. Er müsse „weiter damit rechnen“, dass es Mitschüler/-innen gibt, „die ihn schikanieren“, aber er muss da auch im „sozialen Lernen weiter kommen“. Insbesondere hätte er lernen müssen „sich abzugrenzen“. Frau B. „hätte mehr versucht, ihn zu stärken als den anderen zu sagen, so nicht, und *ihn dadurch zu stigmatisieren*.“

Die Schwierigkeiten des Schülers waren zum Zeitpunkt des Interviews noch vorhanden.

Interview 8 b)

Thema: Suizidgefährdung

Der Verlauf der Begleitung und die Vernetzung/Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
	Schwierige Situation zu Hause und schlechte Schulleistungen. T. geht zu Frau B. in Beratung
	Er bricht die Beratung ab
Vor den Weihnachtsferien	T. macht Suizidanspielungen und zwei Klassenkolleginnen wenden sich an den Schulleiter/Klassenlehrer.
	Schulleiter/Klassenlehrer setzt sich mit Frau B. in Verbindung, diese setzt sich mit den drei Personen zusammen.
	T. wird an die Psychiatrie überwiesen
Januar	T. hat wieder einen Impuls, eine Suizidhandlung

	vorzunehmen. Auslöser war die Bemerkung einer Lehrkraft
	Akute Suizidgefährdung bei nicht-Bestehen der Matur
	Schule muss Notfallkonzept erarbeiten mit Erziehungsberatung und Jugendpsychiatrie

Tabelle 34: Der Verlauf der Begleitung (Interview 8b)

Beim zweiten Fall, den Frau B. schildert handelt es sich um einen suizidgefährdeten Schüler, T., mit dem Frau B. „Einzelsitzungen gehabt“ hat, da er wegen seiner „ganz schwierigen Familiensituation“ „Hilfe gesucht hat.“ Zudem waren seine Schulleistungen schlecht und er war in einer „sehr prekären Situation in verschiedenen Bereichen“. T. ist dann aber nicht mehr zu Frau B. in die Beratung gekommen. Der „Schulleiter oder der Klassenlehrer“ hat dann in der Woche vor Weihnachten Frau B. kontaktiert. T. hätte in einer SMS an eine Kollegin eine Suizidanspielung gemacht: *„dass er es jetzt nicht mehr aushalte.“* Ihre beiden Freundinnen „seien völlig verstört“ und der Anrufer wollte wissen „was man jetzt machen könne“. Frau B. hat dann vereinbart, dass alle 3 Personen gleich sofort zu ihr kommen würden und hat dann mit ihnen das Gespräch gesucht. „Die eine der beiden Kolleginnen, die hat nur noch geheult, die war so in einer Aufregung.“ Es war von Vorteil, dass T. bereits zu einem früheren Zeitpunkt bei Frau B. in Beratung war, denn er war zuerst *„sehr erbost, dass die anderen beiden das ausplaudern gingen“*. Er begriff dann aber „innerhalb kurzer Zeit“ warum die beiden sich an eine Lehrkraft gewandt haben und für die Intervention der Kolleginnen bedankt. Frau B. konnte dann nachher „die zwei“ Schülerinnen auch „entlasten“ und liess sie gehen. T. wurde dann über den Hausarzt an den Psychiatriestützpunkt überwiesen. Frau B. hat ihn „dann gehütet bis er gehen konnte“. Die Triage war zu dem Zeitpunkt abgeschlossen, und für die Weihnachtsferien war gesorgt.

Im Januar hat T. jedoch wieder „ein Blackout“ gehabt und wollte in „dieser Situation“ aus dem Fenster springen.“ Er ist dann gleich zu Frau B. gegangen und hat sich die nötige Hilfe gesucht.

Die individuelle Ebene

Keine Angaben möglich

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Interview 8a)

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, möchte sich auf Frau B. nicht wirklich zu den Lehrkräften äussern. Auf die Frage, wie sie die Rolle der Lehrkräfte im Fall 8a) sehe, antwortet Frau B., dass in dem Fall vor allem der Schulleiter „zum Zug“ kam und die Lehrkräfte entlastet worden seien. Die Eltern hätten mehr Vertrauen in den Schulleiter gehabt. Das sei „gefühlsmässig gelaufen“.

Interessant ist es, an dieser Stelle anzumerken, dass der Schulleiter Frau B. zu Beginn vor allem einbezogen habe „damit man das nicht falsch mache“, im Laufe des Prozesses sich aber dann über ihre Ansichten hinweggesetzt hatte. Sein Vorgehen hatte nicht dazu geführt, dass sich die Gesundheit des Schülers gebessert hatte und er in der Klasse wieder besser integriert war.⁹⁸

⁹⁸ Damit soll nicht gesagt sein, dass das Vorgehen von Frau B. ein für den Schüler erfreulichen Verlauf seiner Schulkarriere garantiert hätte. Folgender negative Zusammenhang besteht aber: Das Vorgehen des Schulleiters hat in diesem Fall bei dem betroffenen Schüler zu keiner langfristigen Verbesserung seines Zustandes geführt.

Interview 8b)

Der Klassenlehrer, an den sich T.'s Kolleginnen gewandt hatten, hatte „null Zeit“. Er hat sich die „5 oder 10 Minuten“ genommen, um die beiden Mädchen „rüberzubringen.“ Viel mehr Zeit, sich der Situation zu widmen, hatte er nicht. Frau B. kann „nicht beurteilen“, ob er aus der Situation „geflüchtet ist“ oder nicht.

Der Auslöser für die akute Suizidgefährdung T.'s war ein Gespräch mit einer Lehrkraft. Diese hatte „gesehen, dass er nicht das gemacht hat, was sie ihr aufgetragen hat“ und machte dann eine „Bemerkung“. Die Lehrkräfte von T. seien darüber informiert gewesen, wie es der betreffenden Schülerin gehe. Die Lehrkräfte wussten:

„dass er suizidgefährdet ist und dass er schon in sehr schwierigen Verhältnissen lebt und dass man darauf Acht geben müsse“.

Es sei „fast nicht zu vermeiden“, dass Lehrkräfte solche Bemerkungen machen würden. Insbesondere betont Frau B. die gute Absicht dieser Lehrkraft, denn „sie hat T. offenbar drauf aufmerksam machen wollen, er sollte das und das“ tun und wollte ihm letztlich helfen. Die Lehrkraft hat sich aber die Fremdwahrnehmung durch die Schülerin nicht erschliessen können, denn „sie hat ihm aus ihrer Sicht Unrecht getan.“

Frau B. hat dann mit T. noch „erarbeitet, wen er noch um Hilfe bitten könnte“. Erst in diesem Gespräch „da kam ihm ein Mitschüler in den Sinn. Der hat einfach niemanden gehabt“. Frau B. „weiss nicht“, was „die Schule“ in einem „solchen Fall“ machen kann, vor allem falls T. die Maturprüfungen nicht bestehen sollte und „durchfällt“, wird es „kritisch.“ Der Schulleiter hat Frau B. bereits angefragt, ob sie am Tag, wenn die Resultate der Maturprüfungen vorliegen, anwesend sein könnte, denn er hat „ein Problem mit mindestens zwei Schülern/-innen“. Falls diese beiden die Matura nicht bestehen, dann „*könnten die sich suizidieren.*“

Frau B. gab dann den Ball zurück an die Schule und drängte darauf, dass die Schule im Vorfeld der Maturprüfungen reagiert und nicht erst, wenn die Resultate vorliegen. Die Schule müsste „jetzt mit ihnen reden und verlangen, dass die dann nicht alleine sind“, wenn sie die Resultate erhalten. Die Schülerinnen müssten der Schulleitung „ganz klar sagen, in welcher Situation sie dann sind“. Der Schulleiter solle *vorher* eine „Notfallsituationsplanung“ machen und den beiden Schülerinnen mitteilen, dass eine Impulshandlung um jeden Preis „verhindert“ werden soll. Die Frage ist, „wie die 24 Stunden nach dem Bekanntwerden der Resultate geplant werden könnten“.

Auf die Frage, ob es die Aufgabe des Schulleiters sei, diese 24 Stunden nach der Verkündigung der Resultate zu planen, antwortet Frau B., dass dies „natürlich *nicht* seine Aufgabe sei“, aber „wenn er die Übermittlung machen muss“ und er merkt oder befürchtet, dass er eine Schülerin in „einer saublöden Situation allein lässt“, dann müsse die Schulleitung Massnahmen treffen „zum Schutz dieser Person“. Ein Schulleiter „*kann nicht einfach telefonieren und mitteilen ihr seid nicht durchgekommen*, und sie sagt natürlich: „ja, ja, oder so“.“ Der Verantwortungsbereich der Schulleitung geht in einem solchen Fall *weiter*. Frau B. hat dann „unterdessen noch mit dem Klassenlehrer telefoniert“, denn der Schulleiter hat dies an den Klassenlehrer delegiert. T. hat bereits gesagt, dass er, „wenn die Resultate verkündet“ werden, sich an einem Ort in der Nähe der Schule aufhalte, und da „*kann man sich zu Tode stürzen*“. Dies hat Frau B. als „eine Provokation“ empfunden, und sie meinte, dass es klar sei, dass T. „zu dem Zeitpunkt“ nicht da sein dürfe und die Schule dafür sorgen müsse, dass er sich an einem „ungefährlichen Ort“ befinden würde.

T. wurde jetzt angefragt, doch an die Maturfeier zu kommen, auch wenn er die Matura nicht bestehen sollte. Frau B. hat auch der Schulleitung anboten, am Tag, der Verkündung der Resultate „vor Ort zu sein“.

Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 8a))

Die Rolle der Schulleitung	Hat den Schüler aktiv betreut. Hat zwar den Rat der Erziehungsberaterin eingeholt, um „nichts falsch“ machen, hat dann aber selbständig gehandelt und sich über ihre Vorschläge hinweggesetzt.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Nur am Rande beteiligt
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine besondere
Die Rolle des Lehrerteams	Keine besondere

Tabelle 35: Die institutionelle Ebene (Interview 8a)

Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 8b))

Die Rolle der Schulleitung	Hat T. betreut. Muss ein Notfallsituationskonzept erarbeiten.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Hat T. aktiv betreut. Muss ein Notfallsituationskonzept erarbeiten.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Bemerkung im Unterricht führt zu einem Suizidimpuls
Die Rolle des Lehrerteams	Keine besondere

Tabelle 36: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 8b))

3.4.2.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Auf die Frage, welchen Weiterbildungsbedarf die Lehrkräfte hätten, antwortet Frau B., dass sie ein „*anderes Anliegen*“ habe, denn sie könne keine Antwort auf diese Frage geben, weil sie nicht wüsste, „wer wieviel Weiterbildung“ mache. Sie wisse nicht einmal „was genau die Aufgaben einer Klassenlehrkraft“ sind. Sie glaube zu beobachten, „dass an dem Gymnasium *viel zu viel Gewicht auf Fachwissen und auf Vermittlung von Fachwissen gelegt wird und das Menschliche zu kurz kommt*“.

Die Lehrkräfte hätten in der 9. Klasse noch eine Klassenstunde, aber bereits in der 10. Klasse könnten Lehrkräfte nicht mehr mit ihren Klassen reden, denn sie könnten mit ihren wenigen Stunden „nicht noch einmal auf eine Stunde verzichten“, damit sie „mit dem Lehrplan durchkommen“ Frau B. fragt sich deswegen, wie eigentlich das „Lehrerbild“ heutzutage sei, denn sie wisse es nicht. Wenn „das Menschliche fehle“ und Schüler nicht „ganzheitlich“ angeschaut würden, dann könnten auffällige Schüler/-innen nicht professionell begleitet werden. Sie merke auch, dass es eine „grosse Rolle“ spiele, ob der Schüler/die Schülerin gut oder schlecht sei in bezug auf die Leistungen. Denn „bei den schlechten Schülern ist die Situation total anders“. Frau B. konstatiert, dass die Bereitschaft der Lehrkräfte bei den „guten Schülern/Schülerinnen grösser sei“, für die noch „etwas zu machen“. Lehrkräfte seien bei „schlechten viel, viel weniger“ bereit, sich zu investieren und würden sich fragen, ob der „überhaupt an das Gymnasium“ gehöre. Frau B.'s grosse Sorge in dem Zusammenhang ist das „Wegdelegieren“ der auffälligen Schüler/-innen:

„Aber meine grosse Sorge ist die: Was wenn die Lehrer sich nur noch als Dozenten von Fachwissen verstehen? Also, dass dann die Probleme noch an uns delegiert werden und dass man wegschaut“.

Diese Haltung ist nicht förderlich für eine Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen, denn die Zusammenarbeit im Netzwerk, wie sie die Autoren/Autorinnen der Smash Studie 2002 fordern, kommt so schwerlich zustande und wird einseitig an die Erziehungsberatung wegdelegiert.

Lehrkräfte seien dafür verantwortlich, dass „ein guter Klassengeist“ herrscht. Die Durchführung von Anlässen, die den Klassengeist fördern, würden aber stark auf der „Eigeninitiative“ der Lehrkraft basieren. Werden diese nicht durchgeführt, dann führt dies nach Frau B. zu „einer Verarmung der Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit“. Die Schüler/-innen seien „immer mehr alleine und auf sich gestellt“.

In diesem Sinne sei auch die Leistungsbeurteilung vorzunehmen, denn, „wenn jemand eine 3 hat, aber er/sie fühlt sich als Person wahrgenommen, dann ist sehr viel gewonnen“. Frau B. gebraucht in diesem Zusammenhang „das alte Wort: Barmherzigkeit.“ Um dies zu leben, müsse man nicht bei „der Note ansetzen, sondern beim Menschen“. Frau B.'s Anliegen wäre es also, dass man die Schüler/-innen „als Mensch anspricht und wahrnimmt“. Wenn „die 3 gerechtfertigt ist“, dann ist sie gerechtfertigt“. Wichtig sei es, dass Lehrkräfte ihre Schüler/-innen nicht auf die Note reduzieren würden, denn „das spüren diese“ genauso, wie wenn „Mediziner den Menschen nur noch auf die Krankheit reduzieren:“

„Wenn das Menschliche zu kurz kommt, dann sind wir in einer Verarmung drin, dann nützt es nichts, wenn man noch so gut doziert.“

Einseitiges Fachwissen hilft nicht bei der Professionalisierung der Begleitprozesse.

3.4.2.3. Schlussfolgerungen aus Interview 8

Aus den beiden Fallbeschreibungen in Interview 8 lässt sich zusammengefasst der folgende Ist- und Sollzustand ableiten:

Interview 8a)

Istzustand	Sollzustand
Keine Helferkonferenz	Helferkonferenz
Schulleitung hat Schüler zitiert, die sich beim Mobbingopfer entschuldigen mussten	Schüler, der gemobbt wird, sollte mehr am „Inneren“ statt am „Äusseren“ arbeiten und im sozialen Lernen weiterkommen.
Keine Besserung der Situation	Lernen, mit einem gewissen Grad an Mobbing zu leben.

Tabelle 37: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 8a))

Interview Nr.8b)

Istzustand	Sollzustand
Notfallsituationskonzept besteht nicht	Notfallsituationskonzept sollte bestehen
Lehrkräfte wären zwar sensibilisiert für T.'s Schwierigkeiten, behandeln ihn aber trotzdem „ungerecht“.	Lehrkräfte nehmen ihre Schüler/-innen nicht nur über die Leistungen und Noten, sondern als Menschen wahr.

Tabelle 38: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 8b))

Somit lassen sich folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
a) Schule hat das Mobbing erkannt und eine Intervention durchgeführt	Betroffener Schüler hat diese Intervention nicht gewünscht.
b) Schülerin bei Impuls zu Suizidhandlung entdeckt	Klassenlehrkraft wenig involviert

Tabelle 39: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 8a) und 8b.)

Es lassen sich somit aus Interview 8 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Es muss unterschieden werden zwischen Hilfe, die umgehend geleistet werden muss, wenn es einem Schüler/einer Schülerin sehr schlecht geht (z. B. akute Suizidgefährdung, welche eine Sofortintervention verlangt) und Massnahmen, deren Vorbereitung längere Zeit und eine sorgfältige Abklärung erfordern, um effektiv zu sein (bsw. Klasseninterventionen). Sollen Klasseninterventionen ohne grosse Vorbereitungszeit erfolgen, muss die Schulleitung dies gut begründen können. Dabei muss sie sachbezogen entscheiden und darf sich nicht unter Druck setzen lassen (bsw. von den Eltern).
- Eltern⁹⁹ haben die Tendenz, Schulleitungen und Lehrkräfte in innerfamiliären Konflikten (insbesondere in Ablösungsprozessen) auf ihre Seite zu ziehen. Aufgabe der Schule ist es aber, ihre Schüler/-innen zu begleiten und zu unterstützen in ihren Bemühungen, selbständig zu werden. Schulleitungen brauchen Kriterien, anhand derer sie entscheiden, wie das weitere Vorgehen bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen verläuft. Insbesondere müssen sie sich darüber im Klaren sein, wie sie die Autonomie ihrer Schüler/-innen stützen können und in welchen Fällen sie den Eltern die Stirn bieten müssen. Grundsätzlich ist ihre Rolle im Beratungsprozess eine *neutrale* (vgl. Hermann und Hubrig 2006).
- Wenn das Netzwerk zwischen Schulen und Beratungsstellen nicht funktioniert, müssen die im Netzwerk handelnden Person die Konflikte identifizieren und mögliche Probleme lösen, um eine weitere Zusammenarbeit zu gewährleisten, vor allem, weil ihre Aufgabe die Begleitung von Jugendlichen ist (vgl. Smash 2002). Schulen müssen sich im Klaren darüber sein, welchen Einfluss sie den Eltern der betroffenen Schüler/-innen zugestehen und ob (und warum) sie sich in familiären Konflikten auf die Seite der Eltern schlagen wollen. Kausalattributionen, welche die Eltern machen, dürfen nicht unhinterfragt übernommen werden, insbesondere wenn die betroffenen Schüler/-innen sowie die zuständige Fachperson andere Kausalattributionen vornehmen. Vor allem wenn Schulleitungen den Rat einer der Schule zugeteilten Fachperson nicht ernst nehmen oder sich darüber hinwegsetzen, müssen ihnen klare Kriterien vorliegen, mit Hilfe derer sie die Ablehnung der Fachperson begründen. Eine Helferkonferenz garantiert ein konzertiertes Vorgehen und die Offenlegung und Klärung von Konflikten.
- Eine seriöse Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen ist zeitintensiv. Viel Arbeit wird durch die am Netzwerk beteiligten Personen freiwillig und gratis geleistet. Wenn Schulen ihre gesetzlich verankerten pädagogischen Aufgaben ernst nehmen wollen, müssen dafür die nötigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.
- Lehrkräfte müssen Handlungsstrategien besitzen, die ihnen helfen, der speziellen Situation auffälliger Schüler/-innen gerecht zu werden. Wenn sie über Schwierigkeiten eines Schülers/einer Schülerin informiert wurden, muss ihnen klar sein, wie sie mit

⁹⁹ Eine aktuelle Übersicht über die Beziehungen von Eltern und Jugendlichen bietet: Hofer 2003.

dem Wissen umgehen sollen und was von ihnen als Lehrkräften und von ihrer Rolle erwartet wird.

- Schulleitungen müssen für suizidgefährdete Schüler/-innen Notfallsituationsplanungen erstellen. Diese müssen unter anderem die Zusammenarbeit im Netzwerk definieren. Die Schule muss im Netzwerk eine aktive Rolle spielen und ihre Verantwortung wahrnehmen. Sie kann nicht grundlegende Aufgaben an die Erziehungsberatung oder an andere helfende Institutionen delegieren.
- Schüler/-innen verbringen sehr viel Zeit in der Schule. Lehrkräfte dürfen sich nicht nur als Dozenten von Fachwissen verstehen. Sie müssen Schülern/Schülerinnen auch als authentische Menschen Widerstand und Reibungsfläche bieten.

3.4.3. Interview 9

Thema: Mobbing eines Jungen durch eine Mädchengruppe

Interviewdatum: 23.06.2005

Befragt: weibliche Lehrperson und Erziehungsberaterin, Frau C.

3.4.3.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
	N. wendet sich an seine Klassenlehrerin, er werde gemobbt von Mädchen seiner Klasse.
	Die Klassenlehrerin wendet sich an die Erziehungsberatung.
	Frau C. klärt den Mobbingbegriff.
Freitag	N. geht zu Frau C. in die Beratung.
Montag	N. geht zum Schulleiter, will die Klasse wechseln. Klassenkonferenz wegen der gestörten Lernatmosphäre in der Klasse: Krisenintervention beschlossen.
	Schulleiter entlastet Klassenlehrerin und informiert über die Krisenintervention.
Dienstag	Informationsbrief an Eltern geschickt.
Nach 10 Tagen Zeitpunkt des Interviews	1. Schritt Kriseninterventionstag mit 2 externen Fachleuten. Den Lehrkräften wird ein Rätsel aufgegeben: Was hat sich die Klasse vorgenommen?
Ca. 2 Wochen danach	Auflösung des Rätsels: Lehrkräfte schreiben Bericht an Schulleitung und teilen mit, ob sich etwas verändert hat.
	2. Schritt: Doppellektion mit den beiden externen Fachleuten.
September 05	3. Schritt: Doppellektion mit den beiden externen Fachleuten.

Tabelle 40: Der Verlauf der Begleitung (Interview 9)

Frau C. ist an der gleichen Schule Erziehungsberaterin und auch Lehrkraft für Pädagogik/Psychologie. Die Initiative, den Fall aufzurollen, ging vom betroffenen Schüler N. und seiner Klassenlehrerin aus. N. hat der Klassenlehrerin im vertraulichen Gespräch mitgeteilt, „er werde gemobbt“. Daraufhin hat die Klassenlehrerin „ohne Namensnennung“ mit Frau C. geredet und sie gefragt, ob N. Mobbing erlebe. Frau C. hat „ihr dann ein paar ganz klare Angaben gemacht,“ wann „man von Mobbing reden“ kann und „wann nicht“. Frau C. definiert Mobbing so:

- Angriffe über längere Zeit gegen eine Person.
- Die Angriffe finden wiederholt statt.
- Das Opfer fühlt sich „beeinträchtigt, verunsichert und verletzt“.

In N.'s Fall hat das „zugetroffen“. Die Klassenlehrerin hat N. angeraten sich an die Erziehungsberaterin Frau C. zu wenden, denn „es wäre vielleicht gut“, „damit er gestärkt wäre.“ N. „wollte zuerst nicht und fand, dass mit der Klasse etwas gehen müsse“. Er hat sich dann aber nach einer Woche „trotzdem“ bei Frau C. gemeldet, und sie „habe mit ihm die Situation angeschaut.“ N. „hatte dann das Anliegen, dass er zu der Klasse raus möchte“ Aufgrund seiner Schilderung hat ihn Frau C. gut verstehen können, denn in seiner Klasse

waren „es nur zwei Jungs“ mit „x Mädchen“. Frau C. deutete dies so, dass sie „davon ausgehe“, dass „wenn er als junger Mann so etwas äussere der Klassenlehrerin gegenüber und jetzt auch in der Sprechstunde“, dass „er ziemlich lange gelitten habe“, und zwar deshalb, weil man „aus der gleichaltrigen Peer Gruppe“ nicht so „schnell raus“ gehe. Man „will ja dazu gehören“. Das Verständnis von Frau C. „hat ihn sehr gestärkt“, und er „fühlte sich ernst genommen.“ Frau C. hat ihn dann darauf hingewiesen, dass er dieses Anliegen „gegenüber dem Schulleiter äussern müsse“. Da hat N. „gestutzt“ und realisiert, dass dies „die und die Folgen“ hat. Er und Frau C. haben dann zusammen Vor- und Nachteile „abgewogen und schlussendlich fand er“, dass er dies „alles in Kauf“ nehme, denn er „kann so nicht mehr in der Klasse“ sein. Frau C. hat ihm „dann so schnell wie möglich ein Gespräch mit dem Schulleiter vermittelt.“ Die Klassenlehrerin hat aber gleichzeitig eine Klassenkonferenz einberufen, welche von der Klassenlehrerin und der Erziehungsberaterin zusammen vorbereitet und „auch geleitet“ wurde. In der Klassenkonferenz „kam ganz klar raus, dass in der Klasse etwas nicht gut sei.“ Die Lernatmosphäre war „sehr gestört“ und dann „haben wir das beschlossen, dass wir eine Krisenintervention machen“. Frau C. kannte zwei „externe“ Personen, „die schon vor zwei Jahren“ eine Intervention machten, die „positiv verlief“. Der Schulleiter hat diesen Beschluss dann gegenüber der Klasse vertreten, weil „die Klassenlehrerin auch im Schussfeld der Kritik der Schüler/-innen war“. Es wurde beschlossen, dass eine Krisenintervention stattfindet und „der Schulleiter die Verantwortung übernimmt, informiert und auch den Elternbrief schreibt“. Der Elternbrief ging „dann auch sofort am nächsten Tag weg“.

Innerhalb von 10 Tagen fand diese Krisenintervention statt. Die Schule hat dazu noch einen Fragebogen an die Schüler/-innen verteilt, der anonym war und in einem „verschlossenen Couvert“ direkt an die beiden Fachleute ging. „Die beiden Fachleute haben den vorgeschlagen, und wir haben ihn noch ergänzt, damit er auf diese Klasse passt“. Der Schulleiter „hat das dann beaufsichtigt, und es hat jede den Bogen in ein verschlossenes Couvert gesteckt“, damit die Abgabe des Fragebogens völlig anonym verlaufen kann.

Eine Woche vor dem Interviewtermin mit Frau C. hat ein „Interventionstag“ stattgefunden. Die beiden Fachleute „haben den Schülern/Schülerinnen auch gesagt“, dass sie „der Schulleitung und auch der Klassenlehrerin gegenüber kurz berichten würden. Sie würden diesen sagen, dass es ein offenes Gespräch war, was so die Schwierigkeiten waren und vor allem auch, was sie sich vorgenommen haben im Umgang miteinander“. Bei diesem Gespräch war Frau C. „dann auch dabei“. Die Klasse weiss aber „nicht, dass ich die Krisenintervention eigentlich arrangiert habe.“ Frau C. ist hier „bewusst draussen geblieben“, damit sie für „einzelne Schüler/-innen weiterhin. „Ansprechperson bleiben kann“, insbesondere und „auch für den betroffenen Schüler“.

Die Abmachung mit dem „betroffenen Schüler war, dass sich dieser nach dem Interventionstag bei Frau C. meldet und mit ihr „seine Befindlichkeit bespricht“. N. tat „dies dann auch anfangs diese Woche“, und Frau C. sah ihn am Tag, nachdem dieses Interview stattfand. N. „hat bereits zurückgemeldet über das Mail“, „es sei schon ein offenes Gespräch gewesen an diesem Tag.“ Er „möchte dennoch ein paar Dinge“ mit Frau C. besprechen“. Die Kommunikation mit den Jugendlichen fände nach Angaben von Frau C. oft über E-mail statt. „Aus der Rückmeldung der beiden Fachleute ging hervor“, dass N., der „den Stein ins Rollen gebracht hat“, „nicht so offen reden“ konnte „über das, was er erlitten hat“. Den Eltern und der Klasse wurde nichts über diesen Mobbingfall mitgeteilt, ihnen wurde gesagt, dass „die Atmosphäre nicht mehr so ist, dass man gut lernen kann“, und dass die Schule deshalb „über die Bücher“ wolle und etwas geändert werden müsse. „Der Betroffene hat offenbar“ „nicht sagen können, was in ihm vorging“. Die Ursache des Mobbing waren „3-4 Mädchen, die ihn

regelmässig verletzt haben“, und „er konnte nichts sagen“, „obwohl er wusste, dass die ganze Intervention durch ihn ins Rollen kam“.

Die Intervention wird jetzt in drei Schritten durchgeführt. In der Woche, nachdem das Interview stattfand gab, „es noch einmal eine Doppelstunde, wo die Fachleute noch einmal kommen, um zu schauen, wie die Situation jetzt ist“. Eine weitere Evaluation findet dann im September 05 statt, „wo sie dann schauen, wie ist das Schuljahr angegangen,“ „dass sie eigentlich wissen, wir schauen, und man muss etwas verändern, und man will das auch sehen. Es müssen auch Taten folgen“. Die Klasse wird somit über Monate immer wieder punktuell begleitet. Veränderungen können nur langsam erzielt werden. Kontinuierliche Arbeit ist gefragt.

Frau C. ist „sehr skeptisch“, dass sich etwas ändert in der Klasse, weil „der Betroffene nicht sagen“ konnte, wie es ihm geht. Der Bericht der Fachleute und all die Vorsätze, die die Klasse hat, sind „schön und recht“. Frau C. mache sich „manchmal „auch Vorsätze und halte sie nicht“. In der Klasse habe sich seit „zwei Jahren eine Gewohnheit“ „eingeschliffen, dass man nicht redet und nicht mitmacht. Das kann man nicht von heute auf morgen ändern“. Frau C. hat deshalb der Klasse vorgeschlagen „so im Sinne von einem Rätsel“, dass die Lehrkräfte erraten müssten, was sich die Klasse „vorgenommen“ habe.

Die Klasse hat auf diese Idee sehr positiv reagiert. Alle Lehrpersonen müssen eine Woche nach dem Interviewtermin der Schulleitung einen kurzen Bericht abgeben, „ob und was sich wie in der Klasse verändert hat“. Einzelne Lehrkräfte hätten schon gesagt, dass sich die Atmosphäre verbessert habe.

Zum Zeitpunkt des Interviews war es noch zu früh, um wirklich beurteilen zu können, ob die Krisenintervention für N. hilfreich war. Frau C. schätzt diese aber eher positiv ein. Sie glaubt, dass N. „sich selber etwas realistischer einschätzen kann.“ „Das gibt für ihn eine Entspannung“. Er habe gemerkt, dass „andere auch leiden“, aber „wie weit dass er doch noch offener sein möchte beim nächsten Schritt der Intervention, das ist für mich offen“. Frau C. könnte sich vorstellen, „dass er es nicht wagt“. Frau C. erachtet „ihn schon als mutig, aber noch nicht so stark“, dass er „diese Frauen“ direkt ansprechen würde.

Die schlechte Lernatmosphäre und der Mobbingfall hängen nach Frau C.’s Ansicht zusammen, ganz sicher ist sie sich aber nicht: „Es betrifft schon alle, und es betrifft einen jungen Mann, der sich als Opfer fühlt“. Aber „blockiert ist die ganze Klasse“. Das „Opfer“ habe „vor allem 3 oder 4“ Mädchen identifiziert, die ihn schneiden würden, eines sei „noch eine Mitläuferin“. Die Klassenkonferenz habe „die Vermutung, dass alle voreinander Angst haben, Angst vor Verletzungen, und dass Einzelne tatsächlich ziemlich stark dominieren“.

N. ist ein „junger, grosser, hübscher, sehr attraktiver Mann“ Frau C. hat ihn gefragt, „ob er noch nie auf die Idee gekommen sei“, dass er so behandelt würde, weil die Mädchen „halt einfach kein Gehör finden“ bei ihm und sie es deshalb „auf alle möglichen und unmöglichen Arten und Mitteln versuchen“. Frau C. glaubt, dass N. dies „irgendwie nicht realisiert“ habe. Sie sei sich aber „ziemlich sicher, dass es so läuft“. In der Klasse ist noch ein „anderer Junge, der hat schon seit längerer Zeit eine Freundin“ und der ist „eigentlich besetzt“. N. ist „noch der einzige in der Klasse“, der zu haben ist. Er „stellt viel mehr dar, als dass er reif ist“. Und dann gibt es „junge Frauen, die wirklich schon mit vielen Wassern gewaschen sind“ und einfach an dem „rütteln, und er will nichts von ihnen wissen“. Das ist Frau C.’s Interpretation für einen Teil von dem, was da geschieht. Aber aus der Klassenkonferenz wurde deutlich, dass die Lehrkräfte in allen Fächern eigentlich eine Blockade feststellen, und zwar „hin und

zurück“ und nicht nur N. gegenüber“. „Man ist eigentlich eher erstaunt gewesen, dass N. das ins Rollen brachte“.

Frau C. sieht den betreffenden Schüler mehr als „Auslöser“. Es gäbe durchaus noch andere Ursachen für die gestörte Lernatmosphäre in der Klasse. Aber Frau C. kennt die anderen Schüler/-innen aus der Klasse „nicht näher“. Sie nehme insbesondere eine „Frau in der Klasse“ wahr, „die eher eine düstere, dunkle Atmosphäre verbreitet“. Frau C. weiss „aufgrund von Arbeiten in Deutsch“, wo sie auch „entsprechende Texte verarbeitet haben“, dass sich diese auch „entsprechende Musik“ anhört. Die Musik gehe in „Richtung Schwarze Magie und Heavy Metal, Musik mit dem entsprechenden Text, der Gewalt verherrlicht“. Die Klasse habe das besprochen mit dem Deutsch- und Philosophielehrer, und „sie verharmlost das sehr stark“. Frau C. vermutet, dass diese „Frau traumatische Erfahrungen“ habe und dass sie versuche, „die eigene Qual gegen aussen zu projizieren“. Dieses Mädchen hat aber bis jetzt noch nie das Gespräch mit Frau C. gesucht, und „die wird auch nicht kommen“. Die macht gar nicht den Eindruck, dass sie das Gefühl hat, sie „hätte es nötig“. Frau C. betont, dass es sich bei dieser Einschätzung um ihre persönlich Wahrnehmung und Interpretation handle.

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von Frau C.

Pädagogische Intervention gehören nach Frau C.'s Ansicht auf der Schulstufe der Mittelschule „unbedingt“ zur Aufgabe der Lehrkraft: dass sie „Augen offen hat“ und Schüler/-innen anspricht“.

Wichtig sei es Schüler/-innen auf das anzusprechen, „was man sieht“ und nicht auf, „das was man vermutet“, sondern auf das, „was sich im hier und jetzt ereignet“. Frau C. führt dazu das Beispiel einer Seminaristin an, deren Vater verstorben ist. „Sie fehlt sehr viel, sie kommt zu spät, und sie wirkt sehr abwesend“. Frau C. ist der Ansicht, „dass in einer Klassenkonferenz solche Beobachtungen geäußert werden können“ und dass man sich „solche Beobachtungen merkt“. Überprüft werden sollte dann, ob das „anderen auch auffällt“, und in einer Klassenkonferenz solle darüber gesprochen werden, so dass man „vielleicht rechtzeitig erkennen“ kann, „dass die Schülerin depressiv ist“.

Auch wenn die Schülerin dann alles „von sich weise“, denkt Frau C. doch, „dass es trotzdem die Sache der Lehrpersonen ist, diese Aufgaben wahrzunehmen und aktiv Schritte zu unternehmen. Es ist „heikel“ Schüler/-innen anzusprechen, wenn man etwas vermutet. Insbesondere das „Nähe-Distanz-Verhältnis“ zu „diesen jungen Leuten ist doch ein sehr wichtiger Punkt.“ Lehrpersonen sind ja auch „Autoritätspersonen“, und deshalb ist das „noch ziemlich heikel“. Frau C. erachtet es deshalb umso wichtiger, „dass man konkrete Dinge, Handlungen anspricht, wo man sich seine Gedanken macht dazu“. Der Ansatz könne auch sein „im Sinne von: ich Sorge mich um Dich: Es fällt mir auf, dass Du in der ersten Stunde am Morgen Anlaufschwierigkeiten hast, und ich sehe das an dem und dem“. Es gäbe auch Schüler/-innen, „die am Morgen schon bekifft daher kommen“ und „auf so was, darf man sie ansprechen“. Dies tut man, indem man „beschreibt, was man sieht.“

Treten jedoch dann schwerwiegende Probleme zutage, ist eine Vernetzung nachher wichtig, denn Lehrkräfte sind nicht Therapeuten:

„Dann finde ich, sollte die Fachlehrperson sagen: Schau, das ist problematisch, weil du musst deine Leistungen erbringen können und du spürst ja selber, dass das

hinderlich ist. [...] Mir wäre es ein Anliegen, dass du optimal da sein könntest und deine Fähigkeiten auch optimal zeigen könntest. Du weißt, wir haben da eine Anlaufstelle, möchtest du nicht das einmal in Anspruch nehmen?

Dabei sollte es jedoch „unbedingt“ dem Schüler/der Schülerin überlassen bleiben, ob er/sie das Angebot annehmen wolle. Auch nach einer erfolgten Vernetzung hat die Lehrkraft noch weitere Aufgaben. Dabei kommt es „darauf an, ob sich die Situation verändert“. „Vielleicht verbessert sich die Situation noch, was der Idealfall wäre. „Aber in der Regel geht das nicht so schnell“. Insbesondere aufgrund von schlechten Leistungen kann eine Lehrperson einen Schüler/eine Schülerin wieder ansprechen. „Das ist klar“. Wird die Situation „sehr prekär“, kann die Fachlehrperson sagen, dass sie sich jetzt „aufgrund der Leistungen“ und aufgrund von dem, was sie „sehe“, mitverantwortlich fühle für die „Gesundheit“ und das „Wohlergehen“ des Schülers/der Schülerin und sie deswegen die Klassenlehrperson ansprechen würde. Dem Schüler/der Schülerin muss dies aber transparent mitgeteilt werden. Wichtig sei, dass der „betroffene Jugendliche“ wisse, er „ist da in einem Netz, das sich um ihn sorgt“. Er ist da nicht „anonym“.

Lehrkräfte sollen aber so mit den Schülern/Schülerinnen reden, „damit diese wissen“ was die Lehrkraft „nachher macht“, „nicht, dass da etwas ohne ihr Wissen geschieht“. Im Falle von N. hat die Klassenlehrerin dem Schüler mitgeteilt, dass sie nicht viel von Mobbing verstehe und sie sich deshalb an die Erziehungsberaterin wende. „Sie hat ihm gesagt, dass sie mit mir über das gesprochen hätte; Mobbing allgemein. Das war für ihn auch gut so.“

Wahrnehmungsstrategien

Im Fall von N. hat sich dieser selbst an die Klassenlehrerin gewandt, und ist von sich aus zur Erziehungsberaterin gegangen. Die Lehrkräfte haben das Mobbing des Schülers eigentlich „nicht wahrgenommen“:

„Das hat sich, das weiss ich von N., vor allem in den Zwischenpausen und der Mittagszeit abgespielt.

Das sind „immer wieder Angriffe gewesen gegen seine Person“, insbesondere „gegen die Art und Weise, wie er sich anzieht, wie er da steht, wie er sich benimmt“. Es waren vor allem zwei Mädchen „miteinander so hämisch lächelnd, tuschelnd“ Diese haben „sogar auf ihn gezeigt, wenn er vorbei ging, und so“. Dies hat über längere Zeit und „immer wieder“ stattgefunden. „Oder dann nonverbal während dem Unterricht“, und die Lehrkräfte haben das *nicht wahrgenommen*.

Kommunikationsstrategien

Frau C. präzisiert die zuvor gemachten Aussagen wie folgt. „Das Wichtigste ist die Art und Weise“, wie Lehrkräfte „den Schüler ansprechen“. Darum betone sie das „so stark“, denn „es sollte etwas Konkretes sein, das sie in ihrem Unterricht erleben“. Und von dem aus könnten Lehrkräfte sagen:

„Mir fällt auf, dass...und das hat mich stutzig gemacht und es ist mir mehrmals aufgefallen. Ich frage mich, ob Sie im Stress oder überfordert sind. Wenn ja, würde mir das Sorgen machen, auch aufgrund der Leistungen.“

Die Art und Weise, wie sie angesprochen werden, finde ich das Allerwichtigste, damit sie nicht gleich „eine Mauer aufbauen“.

Da Frau C. sowohl Lehrkraft als auch Erziehungsberaterin ist, frage ich sie nach dem Unterschied zwischen dem therapeutischen Ansatz und dem oben skizzierten Ansatz der Lehrkräfte, der beschreibend von einer Unterrichtssituation ausgeht. Sie sagt, dass dies „ja eine andere Ausgangssituation“ sei. Die Lehrkräfte sprechen „den Jugendlichen/die Jugendliche an aufgrund von etwas Konkretem“. Sehr oft sind es sinkende Leistungen „oder eben die Art, wie sie im Unterricht sind“. Als Erziehungsberaterin ist Frau C. „in der glücklichen Lage, dass alle die kommen, die kommen freiwillig. Die wollen etwas von mir“. Von da her ist das eine „ideale Situation“, denn die Schüler/-innen „suchen Hilfe“. Spricht eine Lehrkraft einen Schüler/eine Schülerin an, ist dies nicht unbedingt der Fall. Das gilt es zu berücksichtigen, und dem gilt es Rechnung zu tragen.

Frau C. versucht „zuerst einmal zuzuhören“ und „ziemlich sachlich“ zu bleiben. Sie versucht zu verstehen, und nach ziemlich langem Zuhören sagt sie, dass sie sich frage, „ob nicht noch das und das auch noch eine Rolle“ spielen könnte. „Ich reichere es dann mit anderen weiteren Komponenten an. Ich sage keine Diagnose, das vermeide ich“. Aber Frau C. versucht, Zusammenhänge aufzuzeigen und macht klar, dass sich „depressive Verstimmungen“ nicht immer „in einer klassischen Traurigkeit oder so in einer traurigen Miene“ zeigen, sondern auch „in Aggression“ und dass sie sich frage, „ob sie auch schon solche Phasen gehabt haben“. Dies sei „noch keine Diagnose“, sondern einfach ein „weiteres Zurückfragen“. Sie geht „weiter“, als Lehrkräfte gehen können, weil die Schüler/-innen „wissen ja auch, dass sie da zu einer Fachperson kommen, und sie wissen auch, dass das total diskret ist“.

Abgrenzungsstrategien

Die Abgrenzung, die Lehrkräfte vornehmen müssen, hat vor allem mit ihrer Funktion zu tun, denn sie können Gespräche nicht nach einem therapeutischen Ansatz führen. Davon müssen sich Lehrkräfte abgrenzen.

Die Relevanz der Genderfrage

Frau C. denkt schon, dass das Geschlecht der am Begleitprozess Beteiligten eine Rolle spielt. Wenn „die Lehrperson weiss, „dass Spannungen da sind“, und die Lehrperson „keinen entspannten Bezug zum Schüler“ hat, dann sollte ein Kollege/eine Kollegin angesprochen werden, und man sollte ihm/ihr die eigenen Sorgen mitteilen. Frau C. denkt, dass dies die Lehrkräfte „ja sowieso“ machen würden, „dass sie miteinander reden“.

Frau C. wäre sonst sehr vorsichtig, denn sie denkt, das es „keine gute Ausgangslage“ ist, „wenn man Schwierigkeiten hat mit einem Schüler oder spürt, der hat Schwierigkeiten mit mir“. Das können Schwierigkeiten sein, die nicht nur auf dem Geschlecht, sondern auf der Beziehungsebene ganz allgemein basieren.

Frau C. findet, dass es nicht „so einfach“ ist „für eine männliche Lehrperson“, eine junge Frau anzusprechen. Das Gespräch müsste sehr „sachlich“ sein. Auf keinen Fall dürfe man „bohren“ oder zuviel „nachfragen“. Dieser Grundsatz gelte „sowieso ganz allgemein“. Aber zwischen Mann und Frau müsse man „noch viel sensibler“ sein. „Selbstverständlich darf ein Deutschlehrer seine Schülerin ansprechen, wenn er denkt, „doch ich habe einen guten Draht zu ihr“ und sie fragen: „Haben Sie Sorgen oder so“?

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Pädagogische Interventionen gehören in den Aufgabenbereich der Lehrkraft.
Wahrnehmungsstrategien	Lehrkräfte haben das Mobbing von N. nicht wahrgenommen. Ihre Wahrnehmung ist beschränkt oder richtet sich nach einem schulisch

	normierten Fokus: z.B. die Störung der Lernatmosphäre. Dies wird durchaus wahrgenommen. Das Mobbing eines Jungen durch Mädchen fällt aus dem durch die Genderklischee bestimmten Raster und wird nicht wahrgenommen.
Kommunikationsstrategien	Die eigene Wahrnehmung schildern anhand von konkreten Unterrichtssituationen. Vermutungen nicht mitteilen, sondern für sich behalten (allenfalls mit einem Kollegen/einer Kollegin absprechen). Nicht bohren oder zu sehr nachfragen.
Abgrenzungsstrategien	Kein therapeutischer Ansatz.
Die Relevanz der Genderfrage	Wichtig. Zwischen den Geschlechtern ist viel Sensibilität gefragt.

Tabelle 41: Übersicht individuelle Ebene (Interview 9)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Im vorliegenden Fall handelt es sich nicht nur um einen individuellen Begleitprozess, bei dem N. gestützt wird. Vielmehr ist N. der Auslöser für eine Klassenkonferenz. Das Lehrerteam wurde im Rahmen einer Klassenkonferenz mit einbezogen, an der die Krisenintervention auch beschlossen wurde. Es war wichtig, dass dort „jeder aus seiner Sicht berichtete, wie er/sie die Klasse wahrnahm, um „überhaupt zu spüren“, ob nur eine Person, z.B. die Klassenlehrerin „das so wahrnimmt“ oder ob es einen gemeinsamen Nenner gibt. Die Klassenkonferenz hat die Lehrkräfte dann über diesen Mobbingfall als mögliche Ursache der schlechten Lernatmosphäre informiert. N. und sein grosses Unwohlsein in der Klasse wurde als „ein Auslöser“ betrachtet. Frau C. betont aber, dass das nicht „eigentlich das Wichtigste ist, das man besprechen müsste“. Frau C. präzisiert, dass für N. persönlich dies „vielleicht schon“ das Wichtigste war, „weil für ihn der Leidensdruck sehr hoch war“. Die Lehrpersonen haben unter Diskretion die Information erhalten, dass N. der Auslöser ist. „Aber es hat sich in der Konferenz ergeben, dass das nicht alles ist“, was die gestörte Lernatmosphäre erklären könnte. Die Klassenintervention wurde anschliessend von der Klassenkonferenz beschlossen.

Danach wurde vor allem der Schulleiter sehr aktiv. Dieser hat die Klassenlehrerin entlastet und für die Klassenintervention die Verantwortung übernommen. Er hat dem Lehrerteam der Klasse „dann am Montag“ nach der Intervention „einen Brief ins Fach getan, wo er allgemein zusammenfasste, dass dieser Tag offensichtlich zur Zufriedenheit der Fachleute und der Klasse verlaufen sei“ und dass die Klasse gewisse „Vorsätze“ gefasst habe. Den Lehrkräften wurden die weiteren Schritte bekannt gegeben, und sie waren gebeten, „doch relativ aufmerksam zu sein, wie die Klasse arbeite und dazu etwas zu sagen“. Weiter ging aber der Einbezug der Lehrpersonen nicht.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Hat aktiv die pädagogische Führung übernommen. Vertrat die Klassenintervention gegenüber der Klasse und den Eltern
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung und der Erziehungsberaterin
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine besondere
Die Rolle des Lehrerteams	Das Lehrerteam beschliesst an einer Klassenkonferenz eine Klassenintervention. Schriftliche Rückmeldungen an die Schulleitung nach der Klassenintervention werden erwartet.

Tabelle 42: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 9)

3.4.3.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Lehrkräfte müssten einerseits vor allem in der Wahrnehmung geschult sein. Andererseits müsste die Begleitung auffälliger Schüler/-innen anhand von „Fällen“ besprochen werden, und auch „im Rollenspiel“ sollte „geübt werden“: was darf ich als Klassenlehrperson oder als Fachlehrperson „nicht machen“. Die Lehrkräfte müssten sich im Klaren darüber sein, wo ihre Grenzen sind. Ausserdem müsste es „klare Richtlinien“ geben. Anhand von Beispielen sollten Lehrkräfte „abtasten“, „wann geht es ins Therapeutische rein“. Dies sei „relativ schnell“ der Fall, „wenn ich spüre, doch da ist eine gewisse Offenheit“. Da sollten Lehrkräfte „nicht 2-3 Stunden zuhören“ und die „ganze Familiengeschichte“ erzählen lassen, „sondern dann sagen: Schau ich glaube das gehört jetzt dort hin, wo man dir in einem ganz geschützten Rahmen einen Schritt weiter helfen könnte“. Lehrkräfte sollten dies „so schnell wie möglich“ machen. Die Begleitung sollte so „eingegrenzt werden, „dass das nicht ein zu grosses Ausmass annimmt.“ Dies ist deshalb wichtig, weil ansonsten „der Unterricht“ mit der Zeit „zu sehr gestört“ wird, „wenn die Fachlehrperson zu viel weiss“ aus den „vertrauten Gesprächen“. Frau C. betont, dies seien ihre „persönlichen Ansichten und Erfahrungen“.

„Vertraute Beziehungen“ können den Unterricht stören. Vor allem die Schülerin wisse dann, dass dieser Fachlehrer nun so viel von ihrer Familie wisse und sie dann in die Lehrkraft „gewisse Dinge reinprojiziert“, die Lehrkräfte nicht sein können und sein wollen. Dies könne auch geschehen, wenn die Lehrkräfte „ganz klar die Grenzen ziehen können“. Dort, wo Frau C. jeweils „die Doppelrolle hatte“, hat sie „das immer am Schluss des Gesprächs besprochen.“ Sie hat dem Schüler/der Schülerin mitgeteilt, wie sie „damit umgehe“. Sie selbst „habe nie damit Probleme gehabt“. Aber „als Therapeuten, Therapeutinnen“ hätten sie dies gelernt. Man müsse dies „einüben“. Frau C. glaubt nicht, „dass der durchschnittliche Fachlehrer oder Klassenlehrer“ das geübt habe. Weder seien Fachlehrkräfte „geschult für die Wahrnehmung“, noch wüssten sie „klar, was gehört wohin“. Und dann könnten sie das nicht „rechtzeitig einordnen“

Der Umgang mit dem Berufsgeheimnis müsse in dem Zusammenhang von den Lehrkräften auch gelernt werden. Frau C. „mache immer wieder die Erfahrung, dass man fast kein Verständnis hat bezüglich Berufsgeheimnis“. Dies sei dann wichtig, „wenn man mit Kollegen über Schüler redet“. Manchmal würden „am Tisch Dinge verhandelt“, bei denen Frau C. hofft, dass „die Schüler nicht in der Nähe“ sind. „Das Gespür für diese Abgrenzungen“ sei relativ wichtig und müsste besser geschult werden.

3.4.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 9

Aus Interview 9 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
N. hat wegen seiner Situation eine Klassenintervention in Gang gebracht. Fachlehrkräfte haben seinen Notstand nicht wahrgenommen und nicht darauf reagiert.	Professionelle extern durchgeführte Klasseninterventionen
Klassenintervention zeigte erste positive Resultate	
	Wahrnehmung von auffälligen Schülern/Schülerinnen muss früh stattfinden
	Abgrenzung zur therapeutischen Begleitung muss erlernt werden. Die eigenen Grenzen sollte man kennen
	Professioneller Umgang mit dem Berufsgeheimnis

Tabelle 77: Ist-Sollzustand (Interview 9)

Somit lassen sich die folgenden Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Rasche, professionell durchgeführte Klassenintervention.	Offener Austausch über Schüler/-innen und ihre Probleme wirft neue Fragen nach dem Berufsgeheimnis auf.
Aktive Führung durch die Schulleitung. Übernimmt viel Verantwortung, kommuniziert die Klassenintervention transparent nach aussen (Eltern) und nach innen (den Lehrkräften und der Klasse)	Wahrnehmung des Mobbing nur aufgrund der Initiative des „Opfers“.
Intensive Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Klassenlehrkraft, Klassenteam und Erziehungsberaterin. Vereinfacht durch die Doppelrolle der Erziehungsberaterin als Fachlehrkraft und Erziehungsberaterin	

Tabelle 78: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 9)

Es lassen sich somit aus Interview 9 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- In Klassen mit gestörter Lernatmosphäre aufgrund auffälliger Schüler/-innen können Kriseninterventionen durchgeführt werden. Datengestützte Kriseninterventionen, die anhand eines anonymen Fragebogens vorbereitet und von externen Fachpersonen begleitet werden, können Erfolg versprechend sein, wenn sie von der Schule gut vor- und nachbereitet werden.
- Mädchen können Jungen mobben, bsw. weil sie „kein Gehör“ finden bei ihnen. Die Lehrkräfte sind für diese Art von Mobbing wenig sensibilisiert und nehmen es kaum wahr.
- Auch wenn es schwierig ist, Schüler/-innen anzusprechen, sollen Lehrkräfte das tun. Dabei sollen sie sich vor allem auf das Beobachtbare beschränken. Abweisendes Verhalten der Schüler/-innen soll antizipiert und erwartet werden. Die Lehrkräfte sollten sich dadurch nicht beirren lassen und taktvoll ihre Abklärungen vornehmen.
- Die Wahrnehmung der Lehrkräfte ist oft sehr eingeschränkt und unvollständig. Gemeinsam muss die Wahrnehmung in der Klassenkonferenz geeicht werden. Diese muss sich auf Beobachtbares stützen. Lehrkräfte müssen davon ausgehen, dass ihre Wahrnehmung der auffälligen Schüler/-innen stark eingeschränkt und beeinträchtigt ist.
- Die Rolle der Lehrkraft ist es, dem Schüler/der Schülerin gegenüber die eigene Sorge aufgrund von konkret beobachteten Vorfällen und Ereignissen zu äussern.
- Weiterbildung muss einerseits anhand von Fallbeispielen die Wahrnehmung schulen, andererseits müssen Lehrpersonen lernen, sich abzugrenzen (allenfalls im Rollenspiel). Lehrkräfte müssen für sich anhand von klaren Kriterien eruieren können, wann ihre Begleitung ins Therapeutische geht.
- Lehrkräfte müssen wissen, wie sie sich einerseits im Kollegium austauschen und andererseits das Berufsgeheimnis wahren können. Hier gilt es für Schulen die Balance zu halten.

3.4.4. Interview 10

3.4.4.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit /Vernetzung mit der Beratungsstelle: Interview 10 a) und 10b) und 10c)

Themen: Kiffen, Essstörungen, Vergewaltigung

Interviewdatum: 17.02.2006

Befragt: weibliche Suchtberaterin, Frau D. (5 Jahre im Dienst auf dieser Beratungsstelle)

Zeitangabe: 3 Fälle in 5 Jahren betreut.	Massnahmen/Ereignisse
Keine Angaben möglich	Interview 10a) R. kommt auf eigene Initiative und auf Druck der Eltern in die Suchtberatung. Kifft massiv weniger nach kurzer Zeit, fällt an der Schule seinen Kollegen auf. Keine Zusammenarbeit mit der Schule
Keine Angaben möglich	Interview 10b) M. ist ess-brechsüchtig. War bereits bei der Jugendpsychiatrie angehängt. Sie kommt, ca. 5 Mal Kontakt, bricht ab. Frau D. glaubt, ihr Zustand hat sich stabilisiert. Keine Zusammenarbeit mit der Schule
Keine Angaben möglich	Interview 10c) V. konsumiert massiv Drogen, wurde vor kurzem vergewaltigt und war vom Elternhaus her schwer traumatisiert. Frau D. hat sie nach kurzer Zeit an einen Psychiater überwiesen. Keine Zusammenarbeit mit der Schule Leistungen an der Schule im Normalbereich. Schule nimmt keine Auffälligkeit wahr.

Tabelle 43: Der Verlauf der Begleitung (Interview 10a), b), c))

Frau D. sagt, dass es im Moment „das Netzwerk¹⁰⁰“, welches auffällige Schüler/-innen trage, nicht gäbe. Sie fände es „wirklich super“, wenn es „ein Konzept“ gäbe und das ein „Thema in der Lehrerfortbildung“ wäre. Einzelne Lehrkräfte kämen zwar sehr wohl und seien „manchmal etwas ratlos“. Auch „einzelne Schüler/-innen“ seien zur Beratung gekommen. Aber die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist „nie aus einer Zusammenarbeit heraus geschehen“. Frau D. arbeitet seit 5 Jahren in der betreffenden Suchtberatungsstelle. In diesen 5 Jahren hatte sie drei Schüler/-innen des Gymnasiums, die zu ihr gekommen sind. Sie schildert mir kurz alle drei Fälle:

Interview 10a)

Kiffen

Der letzte Gymnasiast, R., den Frau D. beraten hat, kiffte. Er kam, weil er einerseits „selber realisiert hat“, dass er „anscheinend etwas zu viel kiffe“. Andererseits haben „auch die Eltern Druck gemacht“, dass er in die Beratung ging. Diese fand „ein paar Mal“ statt, und „er schaffte es tatsächlich“ in dieser Zeit „den Konsum massiv zu reduzieren.“ Darüber habe er, „so wie er es dargestellt hat“, auch „in der Schule“ mit seinen Kollegen geredet. „Die haben das dann auch mitgekriegt und realisiert“, dass Suchtberatung etwas bringen kann. „Das

¹⁰⁰ Auf der Website der Schule ist noch die alte E-mail Adresse der Suchtberatungsstelle vermerkt, diese ist nicht mehr gültig. Anmerkung C.S.

wurde dann da auch ein Thema“. Frau D. stellt aber klar, dass diese „wirklich erfolgreiche Beratung“ vor allem der Verdienst des betreffenden Schülers war. „Er wollte etwas ändern, und deswegen kam er“. Die Lehrkräfte haben R. nicht darauf angesprochen. Reto hätte in der Beratung gesagt „dass das dann allen aufgefallen ist, dass er nicht mehr kiffte“. Frau D. weiss nicht, wann diese Gespräche an der Schule stattfanden, „ob es in der Pause war oder nach der Schule“. Sie glaubt, dass diese Gespräche der Jugendlichen „eher nach der Schule“ stattfanden und dass „das auch viele Gespräche und Diskussionen ausgelöst habe unter den Jugendlichen selber.“ Ob es Gespräche mit den Lehrkräften gegeben hat, weiss Frau D. nicht. Sie glaubt aber „nicht“, dass die Lehrkräfte sich an diesen Gesprächen beteiligten. Eine Zusammenarbeit mit Frau D. gab es nicht.

Frau D. hatte „in der Zeit kurz vorher“ einen Lehrer beraten. Er kam, weil er „in der Klasse“ Schüler/-innen gehabt hat, die kiffen. Es war „ein ganz grosses Thema“. Ob diese Lehrkraft und R. sich kannten, weiss Frau D. jedoch nicht. Diese Lehrkraft hatte „viele Schüler“, die im Unterricht „nicht anwesend waren, die offenkundig weg waren“. Er war „auch so ratlos, wie er mit denen umgehen sollte“. Frau D. hat dann mit ihm besprochen, wie „man einerseits in der Stunde drin Sucht und Drogen behandeln kann“, und andererseits kam zur Sprache, dass es „keinen Leitfaden“ für das „Schulhaus als Ganzes“ gäbe. Klar sein sollte auch, wie das Problem mit den Gesprächen gehandhabt wird und ob die Eltern, Beratungsstellen oder andere Gesprächspartner/-innen einbezogen werden. Aber das Konzept/der Leitfaden, um das zu regeln, „existiert nicht“. Es ist „völlig unklar“.

Auf Nachfragen sagt Frau D., dass ein Konzept „weder auf dem Papier“, noch in der Realität existiere. Ein solches Papier wäre die „Grundlage“, die Zusammenarbeit „festzulegen“, und „das Umsetzen wäre dann der nächste Schritt. Aber es existiert gar nichts“. Der Lehrer, den Frau D. beraten hat, habe sie informiert, dass an der Schule „eine Gesundheitskommission gegründet“ worden sei. Dies sei „ein Gremium, in dem verschiedene Lehrkräfte Einsitz nehmen“, und dort sei das Kiffen „unter anderem auch ein Thema“. Die Schule habe realisiert, „das man vielleicht“ so einen Leitfaden mal „erarbeiten“ müsste.

Die Zusammenarbeit mit der Schule wurde auch deswegen erschwert, weil die Suchtberatung zwar gratis ist, aber nur für die Jugendlichen, die „in unserem Bezirk wohnen“. Das Einzugsgebiet des Gymnasiums ist aber grösser, und da „sind natürlich auch Leute von weiss nicht wo“. Frau D. hat solche aber „bis jetzt trotzdem genommen“ und dann einfach den entsprechenden Bezirk „angekreuzt“, weil sie der Ansicht war: Hauptsache sie sind da, und „der Rest ist jetzt egal“. Dies sei aber vor kurzem geändert worden, und alle Schüler/-innen könnten nun die Suchtberatung in Anspruch nehmen.

Interview 10b)

Bulimie

M., die zweite Gymnasiastin, die Frau D. betreut hatte, war ess- und brechsüchtig. M., war „schon länger beim jugendpsychiatrischen Dienst angehängt“ zu der Zeit, als sie zur Suchtberatung kam, war sie aber „dann nicht mehr“ dort. Eine andere Limitierung, die die Arbeit erschwert, ist die des Zuständigkeitsbereichs der verschiedenen Beratungsstellen. Für Essstörungen, die auch „am Gymnasium“ „ein grosses Problem“ sind, muss die Suchtberatungsstelle aber oft auch die Triage machen. M. hat Frau D. kurze Zeit begleitet.

M. hat „viel gefehlt in der Schule“. Sie hatte „Mühe mit Klassenkolleginnen und ging dann teilweise einfach nicht mehr zur Schule“. M. hat sich dann bei Frau D. „gemeldet.“ In der

Beratung haben Frau D. und sie besprochen, „was es braucht“, damit „sie wieder zur Schule kommt“. Ihre Lehrerin „kam dann auch (auf M.) zu und hat verlangt, dass sie etwas machen würde“. Sie sagte der Lehrkraft: „sie sei ja jetzt da auf der Suchtberatungsstelle“. M. „ist vielleicht 5 Mal“ gekommen und „kam dann nicht mehr“. Frau D. „weiss es nicht genau“, wie es danach weiterging. Sie glaubt aber, „dass sich dann die Situation weitgehend stabilisiert hat“, dass es keine Beratung „mehr brauchte“. Aber auch im Falle von M. „ist dann nicht explizit nachgefragt worden“. Eine Lehrkraft hätte ja die Möglichkeit zu sagen: „du bringst mir eine Unterschrift“ von der Suchtberatung, dass du wirklich da warst. Das wäre eine „Art Kontrolle“. Sonst könne die Schülerin „irgendetwas sagen“. Da ginge „sie vielleicht einmal“ hin, und „nachher“ käme sie „nie mehr“. Im schlimmsten Fall sagt sie sogar, sie ginge zur Beratung und könne deswegen „nicht zur Schule kommen und ist dann irgendwo“. „Es gibt *viel Raum*, um die Leute gegeneinander auszuspielen“. Ihre Aufgabe als Therapeutin sei es aber nicht, diesen Raum „einzuzengen“ und der Schülerin noch zu sagen, sie müsse die Lehrkraft auf dieses Problem hinweisen. Frau D. ist der Meinung, dass dies „eigentlich von der Lehrkraft“ her kommen sollte.

Frau D. fordert, dass Lehrkräfte eine gewisse Kontrolle haben sollten darüber, dass bei einem Schüler/einer Schülerin wirklich „etwas läuft“. Diese Lehrerin hätte dies aber „nie gemacht“. „Sie war dann offenbar befriedigt“ mit dieser „Auskunft der Schülerin“, und Frau D. hat „dann nie mehr etwas gehört.“

Interview 10c)

Drogenkonsum, Sexueller Missbrauch, Traumatische Erfahrungen im Elternhaus.

Der dritte von Frau D. geschilderte Fall ist nach ihrer eigenen Einschätzung der „dramatischste“. Es seien „drei Mädels“ gekommen, „die eine war die betroffene Person, und die beiden anderen waren die Freundinnen“. Die beiden Freundinnen hatten V. zu Frau D. „geschleppt“. Es ging darum, dass V. „relativ viel konsumierte“ und „dass sie kürzlich eine Vergewaltigung erlebte und vom Elternhaus her völlig traumatisiert war“. Die beiden „Freundinnen sorgten sich sehr um sie“. Frau D. beschreibt die beiden als „absolute Drogengegnerinnen“. Sie fand das „wirklich speziell“, denn sie „war schon fast in die Rolle gekommen“, den beiden zu erklären, dass Drogenkonsum wie selbstindizierter Medikamentenkonsum sei. Die beiden „fanden das total daneben“. Es ging einerseits darum, daran zu arbeiten, was hat V. „dahin gebracht“, andererseits wollte Frau D. „aufzeigen, dass der Drogenkonsum an und für sich nicht so tragisch war.“ Frau D. präzisiert, dass der Konsum an und für sich „schon tragisch“ sei, „aber die Geschichte dahinter war viel tragischer“. Der Drogenkonsum war nur „ein Symptom von etwas viel Schlimmerem“. Ob ihr dies zu vermitteln gelungen sei, weiss Frau D. nicht. Sie hat V. in der Folge an einen Psychiater überwiesen.

Frau D. hatte danach nicht mehr weiter mit dem Fall zu tun. Nach ihren Angaben habe die *Schule keine Rolle gespielt bei dem Fall*. Die junge Frau hat jedenfalls in der Suchtberatung nichts davon erzählt. Auch von der Vergewaltigung wusste die Schule nichts. Frau D. meinte, die Schülerin hätte die Vergewaltigung verdrängt und kurz vor dem ersten Gespräch in der Suchtberatungsstelle das erste Mal ihren Kolleginnen erzählt. *Von den Leistungen her war sie nicht auffällig*. „Es war auch eine junge Frau, die sich perfekt“ präsentieren konnte. „Sie hat wahrscheinlich auch viel vorgespielt.“

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von Frau D.

Frau D. ist der Ansicht, dass das „Finden“ von „guten Erwachsenen“¹⁰¹ und „guten Vorbildern“ für Jugendliche „etwas ganz Essentielles“ sei. Dabei ist „Vertrauen“ natürlich „ganz etwas wichtiges“ für „gute Kontakte“, denn „es sind junge Leute“. In unserem Schulsystem ginge „es in erster Linie um Fachwissen“. Dieses genüge aber nicht.

„Bis jetzt war es immer so, dass eine Lehrkraft eine gute Lehrkraft war, wenn sie *irgendwie einen Draht zu meinem (Kind)* gefunden hat, und mein (Kind) sie irgendwie gut fand und die Person mochte, also mögen im Sinne von: das ist eine authentische Person, die da vorne steht, und die kann *hinstehen für das, was sie sagt. Und zwar nicht nur in fachlicher, sondern auch in persönlicher Hinsicht.* Das finde ich bei Lehrkräften schon sehr wichtig. Gut, je älter, dass die Kinder werden, umso weniger wichtig ist es vielleicht. Aber diese Kinder verbringen so viel Zeit in der Schule. *Also das ist bildend.*“

In diesem Zusammenhang erwähnt Frau D. eine „häufige Dynamik“ im Zusammenhang mit offenkundiger „Magersucht“, wenn so „ein paar Frauen“ in der Klasse nachziehen. „Das wäre eine Suchtproblematik, die aber *auch mit der Gruppe zu tun hat*“. Frau D. ist davon überzeugt, wenn eine Lehrkraft solche Beobachtungen machen würde, es ein erster Schritt wäre, „das anzusprechen oder etwas mit einer Suchtberatungsstelle zu vereinbaren“ Ideal fände Frau D. „natürlich immer, wenn eine Lehrkraft das selber auch ansprechen könnte“. Bei den unteren Klassen gibt es „Klassenstunden, wo man das ansprechen könnte“.

Wahrnehmungsstrategien

Frau D. hat den Eindruck, Lehrkräfte würden auffällige Schüler/-innen „*relativ gut*“ wahrnehmen. „Wenn man unsicher“ sei, „dann ist der Austausch das Beste.“ Wenn die Kollegen/Kolleginnen auch unsicher seien, dann sollte man dies bewusst „noch offen“ lassen und in den nächsten 2-3 Wochen „noch genauer“ hinschauen. Dann müsse man sich aber „*wirklich Notizen machen und aufschreiben*“, welche „konkreten Punkte“ man dieser Person „gegenüber erwähnen könne“ Dazu gehört insbesondere „Leistungsabfall“, unerledigte Aufgaben, viele Absenzen, Verspätungen am Morgen. Oft sei dies „so ein Bündel von Zeichen“.

Kommunikationsstrategien

Lehrkräfte sind nicht Therapeuten, aber „sie vermitteln ja nicht nur Stoff“. Für Frau D. ist klar, „man sollte die Schüler/-innen ansprechen, konfrontieren“ und „transparent machen“, was das Problem sei und wie weit das eigene Engagement gehen kann. Sie findet es wichtig, dass Lehrkräfte sich selbst als diejenigen verstünden, die „das überhaupt zu Wort zu bringen als Thema“ und die Dinge „auf den Tisch bringen“. Sie glaubt, dass dies manchmal „schon sehr viel auslöse“.

Abgrenzungsstrategien

Lehrkräfte können sich abgrenzen, indem sie nicht „Geheimnisträger“ bleiben. Insbesondere das Zurückgeben der Verantwortung an die Familie des Schülers/der Schülerin kann entlastend sein. Schwierig wird es, wenn der Schüler/die Schülerin bereits 18 Jahre alt ist und die Lehrkraft der Schweigepflicht untersteht. Frau D. sagt, dass sie auf der

¹⁰¹ Da sich bei Interviewn 10a), b), c) gar keine Zusammenarbeit mit einem Gymnasium ergab, betreffen die nachfolgenden Kategorien zum Teil bereits den Sollzustand.

Suchtberatungsstelle in einem „ähnlichen Dilemma“ sei, „wenn jemand, der 16 ist, hierher kommt“. „Im Prinzip versuchen wir wirklich, auf die Wünsche einzugehen, aber wenn die Problematik ernst ist“, dann müssen „die Eltern das natürlich wissen“. Dazu gehört insbesondere die Suizidgefährdung. Frau D. versucht dann, „dahingehend zu arbeiten, dass die Eltern mit dem Einverständnis des Jugendlichen einbezogen werden“. Wichtig sei, „dass wir nicht einfach verfügen über die Jugendlichen“. Das sei mit „18 noch weniger möglich, aber schon mit 16“ erachtet Frau D. dieses als wichtig. „Das wäre eigentlich der Weg, und ich denke, das ist auch für „Lehrpersonen ähnlich“ handhabbar. In der Regel liessen sich die Jugendlichen auch „überzeugen“, dass der Einbezug der Eltern wichtig sei.

Wenn ein Schüler der Lehrkraft im Vertrauen sagt, dass er kiffe und es seine Eltern nicht wissen, dann findet es Frau D. „o.k., dass sie als Lehrkraft die Eltern nicht informiert“. Wenn hingegen eine Lehrkraft bei einem Schüler/einer Schülerin Hanf findet im Etui, dann müsse man dem Schüler/der Schülerin mitteilen, dass dies „illegal“ sei und einen polizeilichen „Verweis“ gäbe. In diesem Fall würde Frau D. verlangen, dass der Schüler/die Schülerin „in die Suchtberatung“ geht. Allenfalls würde Frau D. „auch die Eltern informieren“. Aber es gibt „keine Patentlösungen“ und ist immer auch ein Abwägen“. Dazu muss man sich fragen, ob eine Information der Eltern gegen den Willen des Schülers/der Schülerin die Vertrauensbeziehung störe und wie wichtig diese Vertrauensbeziehung sei. Der Kontext der Klasse sei auch wichtig, und das „muss man alles miteinander verrechnen, und am Schluss gibt es einen Plus- oder Minuswert“.

Eine weitere Möglichkeit, sich abzugrenzen, besteht darin, eine Triage vorzunehmen. Frau D. betont, dass dieses ein „Teil der Aus- und Weiterbildung“ sein müsse, denn Lehrkräfte „können nicht alles machen, und sie können nicht für alles zuständig sein.“ Es sei eben „dann ein eleganter Weg, das einfach weiterzugeben“. Dazu gehört aber, dass man mit dem Schüler/der Schülerin eine Vereinbarung trifft und nach einer bestimmten Zeit nachfragt oder dass der Schüler/die Schülerin eine Bestätigung vorlegt. Ist der Schüler/die Schülerin nicht zur Beratung gegangen, dann sollen Lehrkräfte nachfragen und „nochmals einen Anstoss geben“. Frau D. ist der Ansicht, dass man als Lehrkraft dies „ja auch selber angehen“ könne, aber sie denke, „dass es angenehm“ sei, „wenn man es weitergeben kann an jemand anderen“, vor allem darum, weil die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen manchmal mit der Rolle, die „man als Lehrkraft hat“, „kollidiert“. Die Gefahr sei, „dass man, wenn man das selber übernimmt, innerlich zu sehr drein kommt und total verstrickt ist.“ Dazu gehört, dass der Schüler eine besondere Rolle erhält in der Klasse“. Dies würde dann „zu viel Zeit und Energie in Anspruch“ nehmen, und es kann sein, dass die Lehrkraft „eigentlich gar nicht genau weiss, was man damit machen soll“. Das sieht Frau D. „als Risiko“, das es durch Abgrenzung zu vermeiden gilt. Sie findet, dass es auch „nicht nötig“ sei „sich dermassen persönlich drin zu verstricken“.

Mit der besonderen Rolle, die ein Schüler erhält, steht die Leistungsbeurteilung indirekt im Zusammenhang. Ich frage Frau D., ob sie in bestimmten Ausnahmefällen eine mildere Notengebung für gerechtfertigt hält. Sie hat sich das „noch nie überlegt“ und denkt, wenn „jemand das Problem anpackt und etwas macht“, könne man „allenfalls“ Schüler/-innen etwas „begünstigen“, wenn sich eine „Besserung“ abzeichnet. Sie glaubt aber, dass es „Leute“ gibt, die brauchen zuerst einen „Schuss vor den Bug“, einen „Denkzettel oder harte Konsequenzen, bis sie realisieren, dass sie etwas machen müssen“. Würde die Schule „das zu lange“ hinauszögern oder versuchen, „ihnen das zu ersparen“, dann unterstütze die Schule „eigentlich die Sucht“, und darum ist Frau D. nicht der Ansicht, dass auffällige Schüler/-innen begünstigt werden sollten. Gerade bei Jugendlichen sei es so, dass je länger sie „etwas konsumieren“, desto „schlechter eigentlich“. Massiver Konsum führe dann zu

Entwicklungsdefiziten. Die einzige Ausnahme besteht für Frau D. darin, wenn es klar sei, dass die Auffälligkeit durch „gewisse Gründe“ bedingt ist und sich diese in absehbarer Zeit ändern würden. Dann könne eine mildere Benotung erwogen werden.

Nicht nur die persönliche Verstrickung ist ein Risiko, sondern auch das zu geringe Engagement der Lehrkräfte bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen. Frau D. versteht die „Angst“ der Lehrkräfte sehr gut, glaubt aber, dass man „nicht viel falsch machen“ kann, „wenn man wirklich anspricht“, was man sieht und *sich selbst* „hinein gibt mit dem, was man beobachtet“. Eine gute Regel sei es zu „sagen, was man sieht“. Hier könne man nach Frau D. eigentlich gar nichts falsch machen“. Falsch wäre allenfalls, die ganze Klasse anzusprechen, wenn nur ein Mädchen „magersüchtig“ sei, „und der Rest der Klasse hat nichts damit zu tun“. Da solle man das Gespräch mit dem Einzelnen suchen. Man solle sich dann aber auch nicht fürchten, wenn diese „vielleicht abweisend“ reagieren oder „zuerst einmal alles abstreiten“. Darauf muss man gefasst sein, „aber falsch machen, *kann man eigentlich nie etwas, wenn man es in einem adäquaten Tonfall bringt*“. Dabei ist es wichtig, nicht zu „fordern“, sondern mehr zu signalisieren: „Ich mache mir Sorgen. Was ist eigentlich los?“ Man sollte „nicht zu viele Wertungen reinbringen“, sondern vielmehr beschreiben.

Hinter der Furcht der Lehrkräfte, etwas Falsches zu tun oder zu sagen im Begleitprozess, könne die Angst davor sein, „was man für Emotionen auslösen“ könnte. Es sei die „Angst vor psychischen Prozessen“, die in einer „Gruppe noch schlechter kontrollierbar“ seien als „schon bei einzelnen“. Schlussendlich sei es die Angst vor Gefühlen, vor Ausbrüchen, welche dazu führt, dass Lehrkräfte sich so sehr abgrenzen, dass sie sich gar nicht mehr in den Begleitprozess einbringen und alles „wegdelegieren“.

Frau D. meint, dass sie „schon sagen könne“, dass Lehrkräfte alle „noch eine therapeutische Ausbildung machen“ müssten und dass dies „ein Stück weit“ „Teil der pädagogischen Ausbildung“ sein müsse, von der sie jetzt auch nicht weiss, wie das läuft. „Wenn man jetzt ganz unsicher ist, dann kann man sich ja beraten lassen“. Dazu müssten Lehrkräfte sich aber zuerst ihrer eigenen Hilflosigkeit bewusst sein, und das ist nicht immer gegeben.

Bei Ängsten sei es „immer“ gut sich zu fragen, „was ist eigentlich das Allerschlimmste, was geschehen kann. Wovor habe ich eigentlich wirklich Angst?“ Das „wirklich zu betrachten“ sei wichtig. Als Lehrkraft stellt sich dann „ja immer noch die Frage: wie bin ich eingebettet in der Lehrerschaft. Wie gut kann ich mich austauschen. Bin ich ein Einzelkämpfer?“ „Absprachen“ im Kollegium müssen „möglich“ sein, und da ist „die Atmosphäre des Kollegiums ganz wichtig“.

Die Relevanz der Genderfrage

Frau D. ist überzeugt, dass die Beachtung des Geschlechts eine grosse Rolle spielt. Dies sei sowohl wichtig für die verschiedenen Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz als auch für die Begleitung durch eine männliche oder eine weibliche Lehrkraft. Bei den Frauen seien die Essstörungen ganz vorne, bei den Jungen die PC Sucht. Frau D. würde lieber „gleichgeschlechtlich“ angesprochen werden, glaubt aber, dass „schlussendlich das Vertrauensverhältnis“ wichtiger ist.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Nicht nur Stoff vermitteln, Vorbild sein, authentisch sein
---------------------------------	--

Wahrnehmungsstrategien	Lehrkräfte nehmen auffällige Schüler/-innen „relativ gut“ wahr. Allenfalls Beobachtungen im Gespräch mit Kollegen/Kolleginnen überprüfen. Notizen machen über einen Zeitraum von 14 Tagen
Kommunikationsstrategien	Beobachtetes und Konkretes ansprechen. Vermutungen und Fantasien aus dem Spiel lassen.
Abgrenzungsstrategien	Verantwortung zurück in die Familie geben Sich nicht verstricken, Triage vornehmen. Leistungsbeurteilung nur in Ausnahmefällen anpassen. Keine Angst haben vor psychischen Prozessen, sondern Beobachtungen mitteilen
Die Relevanz der Genderfrage	Sehr relevant. Gleichgeschlechtliche Ansprechpartner/-innen wünschenswert, aber Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft-Schüler/-in ist mitunter wichtiger oder gleich wichtig.

Tabelle 44: Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 10a), b), c))

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Frau D. hat mehrmals die Entwicklung von Leitfäden als Aufgabe der Schulleitung genannt, sowie das Fördern einer guten Atmosphäre durch Austausch. Beides ist im momentanen Zeitpunkt nicht vorhanden. Da gäbe es „ganz, ganz viele Dinge,“ die man machen könnte. Dazu gehört der „gegenseitige Stundenbesuch“. Das Teamdenken sollte bei den Lehrkräften gefördert werden, denn „Leute, die sich als Einzelkämpfer sehen, arbeiten nicht vernetzt“. Das „wäre die Aufgabe der Schulleitung“. Dazu ist der erste Schritt, dass man den Mut hat, überhaupt „zu sagen, das wollen wir“. Eine solche Absichtserklärung sei „wichtig“ für eine Schule, obwohl sie dies nur „als Laie“ und nicht als Lehrkraft sage. Es gäbe auch bereits bestehende „Leitfäden“, an denen man sich als Schule orientieren könne. (vgl. Schule und Cannabis, Regeln, Massnahmen, Früherfassung. Leitfaden für Schule und Lehrpersonen) BAG (Hg.), Februar 2004. Zu beziehen bei: BAG, Fachstelle für Gesundheitsförderung und Prävention. 031 323 11 76 walter.minder@bag.admin.ch)

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	In allen drei Fällen nicht aktiv
Die Rolle der Klassenlehrkraft	In zwei Fällen nicht aktiv In einem Fall hat die Klassenlehrerin verlangt, dass sich V. professionelle Hilfe sucht.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine besondere
Die Rolle des Lehrerteams	In allen drei Fällen keine besondere Rolle.

Tabelle 45: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 10a), b), c))

3.4.4.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Wie bereits gesagt, „ideal wäre es aus Frau D.’s Sicht, wenn es in diesen Situationen einen Leitfaden an der Schule gäbe, der „einem zeigt, wie man sich in diesen Situationen verhalten kann“. Lehrkräfte müssen wissen, wie die Zuständigkeiten verteilt sind und wer für welche Gespräche einbezogen wird. Sie bevorzugt somit die kollegiumsinterne Weiterbildung gegenüber der individuellen Weiterbildung. „Es sollte sich ja nicht wieder jeder aus dem Finger saugen müssen, was soll ich jetzt machen.“ „Eigentlich müsste es ganz klar *definierte Wege und Strassen geben*,. sodass die Lehrkraft „weiss, das kann man machen“ und das sollte

man lassen. Es ist wichtig, dass die Schulleitung festlegt, auf „welcher Ebene welche Aufgaben wahrgenommen“ werden müssen. Das müsse „ja nicht ein einzelner Lehrer machen“, sondern „die Schulleitung“ muss „das diskutieren“. Wichtig sei es auch festzulegen, was „eben *nicht*“ bei der Lehrkraft“ liege und was „irgendwo anders geschehen“ müsste.

Im Falle von M. (Interview 10a) wäre es für Frau D. „eine Möglichkeit gewesen“, dass die Lehrkraft mit der Schülerin zur Beratung kommt. Es wäre auch „eine Möglichkeit gewesen, in Absprache mit der Schülerin einfach mal kurz anzurufen und zu fragen wie es läuft“, vor allem deshalb, „weil in dieser Klasse massive Probleme da waren“. Frau D. betont, dass sie „in dem Moment nur die Perspektive dieser Frau“ kennt, die zu ihr kommt. Aber da seien „viele Dinge in der Klasse gelaufen“. Das habe „die junge Frau“ zumindest gesagt, und „die Lehrerin war beunruhigt“. Insbesondere waren es „von der Gruppendynamik her Sachen die liefen“: „Mobbing vielleicht“, „einander fertig machen“ und einander „ausschliessen“. Frau D. hätte es „spannend gefunden“, mit der Lehrkraft auszutauschen. „Das wäre dann diese Vernetzung“, und sie hätte die Lehrkraft beraten können, was „sich da von Lehrerseite her“ hätte „machen“ lassen in Bezug auf die „Gruppendynamik“. Die Klasse hätte auch als Gruppe mal kommen können. Frau D. sagt, dass sie schon Klassen hatten, „die kamen einfach als Gruppen“. Die Klassen „kamen“, weil „wir die Suchtberatungsstelle“ vorstellten, und „da könnte man dann auch gezielter noch das Thema Essstörungen aufgreifen“ Frau D. denkt, dass es da „ganz viele“ Möglichkeiten gäbe, „die aber immer eine Absprache bedingen“.

Wichtig sei es „von der Lehrkraft“ her zu fragen, welches sind die Rollen, die „ich habe und welche „Rollen werden von aussen am mich herangetragen“. Die Lehrkraft müsse sich dann fragen, „welche Rollen“ sie übernehmen „müsse und wolle“. Wichtig sei es darum einzusehen, dass nicht „alles bei den Lehrkräften“ auf der individuellen Ebene liege. Ein Teil der Verantwortung liege auch auf der institutionellen Ebene.

3.4.4.3. Schlussfolgerungen aus Interview 10

Aufgrund der drei Fallbeschreibungen in Interview 10 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Keine Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Suchtberatungsstelle. Nur 3 Fälle in 5 Jahren begleitet.	Engere Zusammenarbeit zwischen Schulen, Schulleitungen, Lehrkräften und Beratungsstellen und Kontrolle des Settings durch die Schule.
Kein Leitfaden, keine Organigramme, keine Funktionendiagramme. Zuständigkeiten, Verfahren und Abläufe ungeklärt und der einzelnen Initiative der Lehrkräfte überlassen.	Leitfaden sollte bestehen, Organigramme und Funktionendiagramme müssen vorhanden sein. Verfahren und Abläufe müssen geklärt sein. Schule ergreift Initiative als Schule und überlässt die Begleitung auffälliger Schüler/-innen nicht der zufälligen Initiative einzelner Lehrkräfte.
	Gespräche mit Lehrkräften Austausch über schwierige Situationen Klassen könnten zur Suchtberatungsstelle kommen (Gruppendynamik wird mit einbezogen)

Tabelle 46: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 10)

Somit lassen sich folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Keine nennenswerten	Lehrkräfte haben Auffälligkeiten teils nicht gesehen oder nicht wahrnehmen wollen.
	Lehrkräfte haben Schüler/-innen zwar vernetzt, dann aber keine Zusammenarbeit mehr mit der

	Beratungsstelle gesucht.
	Lehrkräfte haben keine Kontrolle darüber, ob die von ihnen begleiteten Schüler/-innen wirklich zur Beratung gehen, wenn sie keine schriftliche Bestätigung verlangen oder nie das Gespräch mit der Suchtberaterin suchen.
	Unklar, wer zuständig ist für eine Verbesserung der Schnittstelle Gymnasium-Erziehungsberatung. Gegenseitige Erwartungen nicht klar ausgesprochen.
	Erst seit kurzem dürfen auch solche Gymnasiasten/Gymnasiastinnen offiziell die Hilfe der Beratungsstelle in Anspruch nehmen, wenn sie nicht in dem Bezirk leben.

Tabelle 47: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 10)

Es lassen sich somit aus Interview 10 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Schulen müssen wissen, wie sie sich positive Peer-Pressure zunutze machen könnten. In Form ihrer Schüler/-innen steht den Gymnasien eine grosse brachliegende Ressource zur Verfügung, welche über die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen entscheidet. Schulen brauchen das nötige Know-How, wie sie sich dieses Wissen erschliessen können.
- Schulen benötigen Leitfäden, anhand derer die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen geregelt ist. Diese Leitfäden müssen Schulen selbst entwickeln, deren Umsetzung garantieren und regelmässig evaluieren. Eine brauchbare Vorlage liegt vor bei: Schule und Cannabis: Regeln, Massnahmen und Früherfassung. Leitfaden für Schulen und Lehrpersonen, BAG, Fachstelle für Gesundheitsförderung und Prävention; Schweizerische Fachstelle für Alkohol und andere Drogenprobleme (Hrsg.) Bern: BAG, Fachstelle für Gesundheitsförderung und Prävention; Schweizerische Fachstelle für Alkohol und andere Drogenprobleme, Februar 2004.
- Schulen müssen abklären, ob die Beratungsstellen, die sie ihren Schülerinnen und Schülern nennen, für diese wirklich kostenlos sind. Ansonsten sind die nötigen strukturellen Veränderungen vorzunehmen.
- Die Vernetzung von Schülern/Schülerinnen ist eine Chance und Erleichterung für die Schule einerseits. Andererseits besteht bei jeder Triage immer die Gefahr, dass der Kontakt der Schüler/-innen mit den professionellen Helfern/Helferinnen abbricht. Lehrkräfte haben in der Regel von allen am Netzwerk beteiligten Helfern/Helferinnen *die kontinuierlichste und zeitlich am längsten dauernde Beziehung* mit den Schülern/Schülerinnen.
- Die am Netzwerk beteiligten Personen haben über einen bestimmten Fall nur ein sehr partielles Wissen. Wenn der Kontakt mit dem betroffenen Schüler abbricht, können sie nur spekulieren über den weiteren Ausgang. Wenn das Netzwerk spielen soll, müssen alle Beteiligten die Aufgaben und den damit verbundenen Handlungsspielraum der anderen sowie die eigenen kennen (im Sinne eines Pflichtenheftes.). Sie müssen wissen, wie diese Handlungskompetenzen ineinander greifen. Gegenseitige Erwartungen müssen ausformuliert, kommuniziert und diskutiert sein, ansonsten besteht Unklarheit und Unwissen darüber, inwiefern entsprechende Erwartungen überhaupt bestehen. Realistische Einschätzungen darüber, was die anderen am Netzwerk beteiligten Personengruppen leisten sollen, leisten können und wollen, müssen bestehen. Die am Begleitprozess beteiligten Helfer/-innen sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden können. Es muss klar sein, wer für diesen Prozess

die Initiative ergreift. Die zuständigen Behörden müssen dazu einen klaren Leistungsauftrag erteilen und diesen regelmässig überprüfen (lassen).

- Lehrkräfte nehmen Vieles nicht wahr, weil es nicht direkt durch die Schüler/-innen an sie herangetragen wird. Lehrkräfte benötigen eine gut geschulte Wahrnehmung, um auffällige Schüler/-innen als solche zu erkennen und um sie professionell zu begleiten und zu unterstützen.
- Lehrkräfte müssen authentische Personen sein, die Verantwortung übernehmen für das, was sie sagen. Gerade in der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen ist Authentizität von grosser Bedeutung. Dabei müssen Lehrkräfte sich über das Konzept der selektiven¹⁰² Authentizität im Klaren sein.
- Lehrkräfte arbeiten mit Gruppen. Sie benötigen Wissen darüber, wie sich Gruppenprozesse steuern und begleiten lassen. Dieses muss ein Teil der pädagogischen Ausbildung sein.
- Der Austausch mit anderen Kollegen/Kolleginnen ist entscheidend für die Wahrnehmung von auffälligen Schülern/Schülerinnen. Eine Beobachtung soll anhand von gezielten Kriterien erfolgen. Dazu kann gehören, dass Lehrkräfte über einen bestimmten Zeitraum hinweg Protokoll führen und diese vergleichen.
- Lässt sich der Schüler nicht überzeugen, dass die Eltern in den Begleitprozess einbezogen werden sollen, und die Lehrkraft möchte trotzdem ihre Verantwortung an die Eltern zurückgeben, muss sie prüfen, wie wichtig die Vertrauensbeziehung zum betroffenen Schüler/ zur betroffenen Schülerin ist. Möglicherweise muss diese aufs Spiel gesetzt werden. Wichtig ist es jedoch, den Schüler/die Schülerin über die eigenen nächsten Schritte zu informieren.
- Besteht ein Leistungsabfall aufgrund von Suchtmittelkonsum, ist eine mildere Notengebung nicht in jedem Fall gerechtfertigt, im Gegenteil, sie kann die Sucht verlängern. Schüler/-innen müssen so begleitet werden, dass sie sich professionelle Beratung holen und am Ball bleiben.
- Lehrkräfte müssen sich die eigene Hilflosigkeit im Zusammenhang mit der Begleitung auffälliger Schülern/Schülerinnen eingestehen und ihre offenen Fragen formulieren können, um sie zu bewältigen und durchzudenken (allenfalls mit Hilfe einer Fachperson). Dabei ist es wichtig, die eigenen Stärken als Ressourcen einzusetzen und die eigenen Grenzen so auszuloten, dass klar wird, welchen Handlungsspielraum man hat. Die eigene Hilflosigkeit als Argument zu benutzen, die eigene Inaktivität zu verteidigen, ist nicht vereinbar mit dem pädagogischen Auftrag der Gymnasiallehrkräfte.
- Schulleitungen müssen eine Kommunikationskultur fördern, welche einen offenen Austausch im Lehrerkollegium ermöglicht und gegenseitige Kritik zulässt. Die Schulleitung muss Strategien kennen, wie sie die Teambildung fördern kann. Stärken und Schwächen müssen gleichermaßen thematisiert und bilanziert werden. Trial und Error muss möglich und erstrebenswert sein.
- Ein gut funktionierendes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Begleitung von Schülern/Schülerinnen. Es muss aber für den Schüler/die Schülerin möglich sein, an einer Schule einen gleichgeschlechtlichen Ansprechpartner/eine Ansprechpartnerin zu finden, wenn er/sie das wünscht.

¹⁰² Selektive Authentizität bedeutet, dass eine Person in all ihren Begegnungen echt, aufrichtig und ehrlich ist, also authentisch ist. Jedoch offenbart sie nicht allen ihren Interaktionspartner/-innen alles von und über sich. Sie wählt *selektiv und bewusst* aus, welche Anteile ihrer Persönlichkeit/Geschichte/Biographie sie mit dem Interaktionspartner/der -partnerin teilen möchte.

- Klassen sollten mindestens eine Beratungsstelle aus einem persönlichen Besuch kennen. Bei einem gestörten Lernklima (bsw. Mobbing) kann die Fachperson der Beratungsstelle im Sinne einer einmaligen Intervention das Thema, welches die Klasse beschäftigt, aufgreifen. Einmalige Interventionen an Schulen müssen eingebettet sein in ein Massnahmenpaket und evaluiert werden.

3.4.5. Interview 11

Thema: --

Interviewdatum: 02.03.2006

Befragt: männlicher Erziehungsberater, Herr F.

Auffällige Schülerin: B., weiblich.

3.4.5.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die Zusammenarbeit/Vernetzung mit der Beratungsstelle

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
	Die Turnlehrerin sieht, dass B. Beratung braucht.
	Sie wendet sich an den Kontakt- (Beratungslehrer). Dieser vernetzt B. mit der Erziehungsberatung.
	B. geht in regelmässigen Abständen während eines ¾ Jahres zur Erziehungsberatung. Es ergibt sich keine weitere Zusammenarbeit mit der Schule.

Tabelle 48: Der Verlauf der Begleitung (Interview 11)

B. war 17, als sie von einer Gymnasiallehrkraft für die Beratung „angemeldet wurde“. Der Kontaktlehrer, dem B. „bereits relativ happige Dinge erzählt hat“, kam dann auf Wunsch der Schülerin mit. Die Lehrkraft war bei der ersten Sitzung „etwa die Hälfte der Zeit“ dabei. „Er gab mal seine Sichtweise, respektive die Sichtweise der Lehrkräfte“ bekannt und B. kam „dann für den Rest der Sitzungen alleine“ Herr F. hat „gleich ein paar Sitzungen vereinbart“, wie er es meistens mache. Würden bestimmte „Themen“ vorliegen, dann schlage er jeweils „4-5 Sitzungen“ vor. Bei diesen Probesitzungen zeige sich dann, „ob man miteinander ins Gespräch kommt“, ob die Beratung „als hilfreich empfunden wurde und man weitere Vereinbarungen treffen kann“. Diese Schülerin war ¾ Jahr bei Herrn F. in Beratung.

In diesem Fall war jedoch der Kontakt mit der Schule schnell abgeschlossen. „Der Kontaktlehrer wurde nicht mehr weiter einbezogen. Er hat ein halbes Jahr später nach Abschluss der Therapie eine Rückmeldung an Herr F. gegeben. Aber sonst ergab sich zwischen Schule und Beratungsstelle „keine weitere Zusammenarbeit.“

Herr F. betont aber, dass es „durchaus auch Fälle“ gäbe, wo „wir als Jugendberatungsstelle noch punktuell mit den Lehrkräften Kontakt haben“. Der Kontakt beschränkt sich dabei nicht nur auf Kontaktlehrpersonen. Es sind nicht immer nur Kontaktlehrpersonen, manchmal seien das auch „Klassenlehrer/-innen, „oder die, die gerade zuständig sind“. Insbesondere „wenn es von der Schule her eine Auflage gibt“ oder „die Promotion gefährdet ist“, ist die Zusammenarbeit intensiviert. Eine intensivere Zusammenarbeit gäbe es auch, „wenn man ganz gravierende Probleme sieht“ oder wenn die Probleme „einer Lehrkraft anvertraut wurden“ und diese jetzt Träger „von einem ganz schweren Geheimnis“ ist. Ein Ziel der intensiveren Zusammenarbeit zwischen Schule und Beratungsstelle ist es abzuklären, ob sich der Jugendliche wirklich regelmässig in Beratung begibt oder ob sie/er einfach sagt: „Ich gehe auf die Jugendberatung“ und dabei „blau“ macht.

Um eine erfolgreiche Vernetzung zwischen Schule und Erziehungsberatung zu gewährleisten, hat sich für Herrn F. gezeigt, dass es wichtig ist, zu Beginn mit dem Jugendlichen eine Vereinbarung zu unterzeichnen. Diese beinhaltet, dass die Erziehungsberatung über das

Setting¹⁰³ Auskunft geben darf. Bis jetzt hat Herr F. „noch nie erlebt, dass der Betreffende nicht einverstanden“ gewesen wäre.“ Herr F. sichert den betroffenen Schülern/Schülerinnen jeweils zu, „dass inhaltlich nichts rausgeht ohne Absprache“. Er ist aber der Ansicht, dass ein „legitimes Interesse der Schule“ bestünde zu wissen, ob jemand kommt, wie oft er/sie kommt und ob die Beratung abgeschlossen oder abgebrochen wurde. Herr F. ergreift hier aber nicht die Initiative, sondern gibt der Schule auf Anfrage Auskunft.

Für Herrn F. ist es ein Unterschied, ob es sich um eine allgemeine Beratungssituation handelt oder ob sich der Schüler/die Schülerin in einer akuten Krisensituation befindet. In einer solchen würde er durchaus den Kontakt zur Schule suchen, vor allem dann, wenn er „nicht nach Hause telefonieren darf“. Auch in diesem Fall würde er dies „vereinbaren“, denn „das sind die heiklen Situationen, wenn die Jugendlichen auf keinen Fall wollen, dass die Eltern eingeschaltet werden“. Vor allem dann wird es schwierig, wenn „die Lehrkraft aber schon in das Problem eingeweiht“ ist. Bricht der Schüler/die Schülerin die Beratung ab, muss Herr F. abklären, wie es weitergeht und sucht dann den Kontakt zur Schule. „Es gibt Situationen, wo man auf dem Natel nur die Combox drin hat, dann keinen Rückruf“ erhält. Dann müsse er sich an die „Lehrkräfte wenden können“. Wichtig sei es, diese Zusammenarbeit mit der Schule von „Anfang an“ zu vereinbaren, andernfalls könne man „sehr blöd“ dastehen, wenn man aufgrund „der Schweigepflicht gar nichts machen kann, aber aufgrund der Sorgfaltspflicht eigentlich irgendwie nachfragen müsste“. Dies sei dann eine „Güterabwägung“. Die Vereinbarung, die Schule kontaktieren zu dürfen, gilt insbesondere für Krisenfälle. Es gäbe „viele andere Situationen, wo jemand nicht mehr kommt“ und Herr F. dann denkt, „der ist jetzt mal gekommen, und jetzt braucht er es nicht mehr“ und das ist auch so in Ordnung.

A) Die individuelle Ebene Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von Herrn F.

Herr F. hat „einen grossen Respekt vor den Aufgaben“, die Lehrkräfte haben, sowohl in der Mittelschule als auch in den Volksschulen. Gerade „auf der Oberstufe mit dem enormen Druck des Stoffes, der vermittelt werden muss“ sei es für Lehrkräfte oft schwierig. Er wisse auch, dass sich die Schule oft dagegen wehre, dass ihr „immer mehr gesellschaftliche Aufgaben“ „übertragen“ würden. Das müsse „irgendwo eine Grenze haben“. Aber gleichzeitig habe „die Schule auch einen erzieherischen Auftrag“, und Herr F. „erachtet es deshalb als sehr wichtig“, dass den Jugendlichen auf der persönlichen Ebene vermittelt wird: „Es ist mir nicht einfach egal, was mit Dir geschieht, und was mit Dir läuft.“ Lehrkräfte sollen mitteilen: „Wir sehen das, und wir beobachten das, und wir fragen auch nach“. Klar sein müsse aber, dass Lehrkräfte „nicht die Erziehungspersonen“ sind „wie die Eltern“. Es sei ganz wichtig, Probleme „immer auch wieder ins Elternhaus zurückzugeben“. Lehrkräfte seien heute aber „häufig die, die zuerst etwas sehen“. Dies sei dadurch bedingt, dass Lehrkräfte „den Jugendlichen im Alltag nahe sind.“ Das sei ein „Phänomen, das zunimmt“, und Lehrkräfte würden „Dinge sicher schneller wahrnehmen als die Eltern“. Will „man nicht einfach“ wegschauen, dann „muss man“ diese Dinge „ansprechen.“ Es ist die „Aufgabe der Lehrkräfte“ abzuklären, ob der Jugendliche „Ansprechpersonen“ hat, ob sein „privates Umfeld“ ausreicht oder ob „es fachliche Unterstützung“ braucht. Diese Triage müssten Schulen machen können.

¹⁰³ Zum Setting gehört die Information über die Regelmässigkeit der Gespräche sowie die Frage, ob die Beratung abgeschlossen oder abgebrochen wurde. Darüber sollten Beratungsstellen den Schulen auf Anfrage Angaben machen können.

Dies bedinge „aber, dass man hinschaut“, dass man „Schüler/-innen ansprechen könne und „dass die Wahrnehmung“ sehr geschult ist. Wichtig sei es zu sehen, dass das oft auch „eine graduelle Frage“ ist. Würden sich für einen „die Dinge verdichten“, sollte man „immer auf die *eigene Intuition auch hören*“ Aber Herr F. glaubt, dass es einen ganz weiten Bereich gäbe, „*bei dem man nicht aus einer Mücke einen Elefanten machen muss.*“

Wahrnehmungsstrategien

(nicht speziell diskutiert)

Im Fall von B. war es die Turnlehrerin, die die betroffene Schülerin zuerst angesprochen hat. Diese hat sich dann an den Beratungslehrer und dann an die Erziehungsberatung gewandt. Ansonsten wurde im Interview mit Herrn F. dieses Thema nicht weiter diskutiert.

Kommunikationsstrategien

Nach Ansicht von Herrn F. muss jede Lehrkraft Gesprächsführungskompetenzen mitbringen. Dazu gehören „soziale Kompetenzen“, vor allem dass man „mit Schülern/Schülerinnen reden“ kann, „so dass es nicht als um den Brei rum Geschwafel empfunden wird“, gleichzeitig sei aber auch zu verhindern, dass es als „ein penetrantes Nachfragen oder als Verhör empfunden wird“. Lehrkräfte müssten also die „elementaren Gesprächsgrundregeln“ kennen und beherrschen

Damit sei klar, dass nicht „jede und jeder“ „als Psychologe ausgebildet sein“ müsse. Eine ganz wichtige Unterscheidung ist „der Rahmen und der Inhalt“. Lehrpersonen sind für den Rahmen, das Setting zuständig. Es sollte ihnen wichtig sein, dass der/die Schüler/-in „irgendwie Unterstützung“ kriegt. Aber wie dies „geschieht und was der Inhalt der Gespräche ist“, das ist nicht „Aufgabe“ der Lehrkräfte und „das geht uns auch nichts an.“ Hier sollten Lehrkräfte auch den Respekt signalisieren“, dass sie über „die Intimitäten“ nichts wissen wollen, aber dass es ihnen aufgrund von „ihrer Rolle“ wichtig ist zu wissen, dass der/die Schüler/-in „irgendwo ansaugt.“

Abgrenzungsstrategien

Lehrkräfte sollen sich auf der „Handlungsebene abgrenzen“ und nicht zu sehr mit dem Schüler/der Schülerin verstricken oder Versprechungen machen, die sie nicht einlösen können. Insbesondere das Versprechen „immer für einen Schüler“ da zu sein, sei problematisch.

Können die Eltern nicht einbezogen werden und kann die Lehrkraft sich nicht abgrenzen, indem sie die Probleme zurück ins Elternhaus gibt, dann ist ein gut funktionierendes Netzwerk wichtig. Auch für Herrn F. ist es dann wichtig, „dass jemand zu einem Arzt oder zu einer Ärztin geht“ und dann allenfalls „auch medikamentöse Unterstützung“ hat. Herr F. habe es auch schon erlebt, dass „die Eltern einfach informiert“ wurden, und er hat es auch schon erlebt, dass der „Notfallpsychiater“ beigezogen wurde. Das sei aber sehr selten.

Die wichtigste Regel sei, dass bei einer Suizidgefährdung ein verbindlicher Kontakt mit einer Beratungsstelle hergestellt werde und die Lehrkraft nachfrage, ob der Kontakt stattgefunden hat und „Gewähr“ besteht, dass der/die Schüler/-in zur Beratung geht. Die „Verantwortung“ sei dann mit der Beratungsstelle geteilt. Wichtig sei es aber zu sehen, dass es Botschaften gibt und „manchmal gibt es hinter den Botschaften noch eine umgekehrte Seite“. Wenn ein/e Schüler/-in sagt, dass die Eltern auf „*keinen Fall etwas wissen*“ dürften, dann gibt „es so

Konzepte“, die hinter solchen Aussagen stehen. Dazu gehört beispielsweise der Glaube, dass die „Eltern nicht belastet werden“ dürfen oder dass sich die Eltern „sowieso nicht dafür“ interessieren, was mit dem Schüler/der Schülerin „läuft“. Der Wunsch des Schülers/der Schülerin „dahinter ist natürlich, es möge umgekehrt sein.“ Wenn man dann andererseits „auf der Elternseite hinschaut“, dann sieht man, dass die Eltern „überfordert“ sind oder die Probleme des Sohnes/der Tochter nicht wahrnehmen können oder wollen. Grundsätzlich hätten *„sie ja auch ein Interesse, dass es ihrem Sohn oder ihrer Tochter gut geht“* und hätten vermutlich die Unterstützung nötig. Deshalb dürfe man in solchen Fällen „nicht *allzu formaljuristisch*“ sein und die Eltern voreilig ausschliessen.

Wichtig ist es, mit dem Schüler zusammen „Lösungen“ zu suchen. Herr F. betont, dass die angestrebten Lösungen konkret sein müssen. Man solle auch nicht „locker lassen bis man eine Lösung gefunden hat“. Dazu gehört, konkrete nächste Schritte zu vereinbaren und zeitlich zu terminieren, vor allem dann, wenn Lehrkräfte „noch viel mehr“ als Erziehungsberater/-innen „im Geflecht drin sind von Informationen“. Die „Peers und ihre Reaktion und Einschätzung der Situation“ sei „ganz wichtig“. Zu beachten gilt, was der Lehrkraft „zugetragen wird, direkt oder indirekt“, „wie es einer Person geht“. Wichtig ist es dann, dass „die betroffene Schülerin auf die „Wahrnehmung“ durch die Lehrkraft angesprochen wird und „auf das, was sie gehört“ hat von anderen Personen(gruppen). Das Ziel dieser Interaktion ist einerseits Transparenz und andererseits die Vernetzung mit einer Fachstelle. Zu betonen sei „das gemeinsame Interesse“, insbesondere das Wohlergehen des Schülers/der Schülerin und das Bestehen der nächsten Promotion.

Dies sei im besten Falle auch in einem Elterngespräch so auszudrücken. Dabei sei aber wichtig zu beachten, dass Eltern „die Verantwortung“ nur in dem Masse „abgeben können“, wie „der Sohn oder die Tochter die Verantwortung übernimmt“. Wenn es so „augenfällig ist, dass die im Clinch oder verstrickt sind“, dann sollte die Lehrkraft nahe legen, dass eine Beratungsstelle aufgesucht wird, denn das ist „dann nicht mehr Aufgabe“ der Lehrkräfte, die Familienstruktur wieder ins Lot zu bringen.

Im Zusammenhang mit der Abgrenzung der Lehrkräfte interessiert es, was die Lehrkraft tun soll, wenn die Vernetzung mit der Erziehungsberatungsstelle *nicht* erfolgreich verläuft: Zum Beispiel die betroffene Schülerin fühlt sich von der Erziehungsberaterin nicht verstanden und will nicht mehr zur Beratungsstelle gehen. Eine Besserung der Situation des Schülers/der Schülerin ist aber nicht eingetreten. Wie geht es dann weiter? Herr F. denkt, dass es „ein Risiko“ sei, dass sich Schüler/-innen von den Erziehungsberatern/-beraterinnen „zu wenig verstanden fühlen“. Schwierig sind einerseits „die Jugendlichen, an die man nicht rankommt, die einen immer abblitzen lassen, die aalglatt sind“. Bei diesen könne man „gar nicht einhaken“. „Man kann sie noch so sehr mit der eigenen Wahrnehmung oder mit der Wahrnehmung des ganzen Kollegiums konfrontieren“, sie würden immer bestreiten, dass sie Probleme haben. Das sei das *eine* Problem.

Das *andere* Problem sei, dass „gerade engagierte Lehrkräfte sich oft zu sehr „verstricken“ und dann „gar nicht mehr da raus kommen“. Die Lehrkraft habe „schon so viel mitgetragen“ und „eigentlich signalisiert:“ „Ich bin immer für Dich da“. Herr F. betont, dass dies etwas sei, „das er „unterstreichen möchte“, denn das sollte man „*nicht* machen“, weil man das Versprechen nicht einlösen kann. Das könnte auch eine „ambulante Beratungsstelle“ nicht einlösen. Wir sind nicht 24 Stunden da“. Eine Beratungsstelle könne „einen sehr grossen Bereich abdecken“. „Eine Lehrkraft“ könne aber „noch viel weniger.“ „Sie kann punktuell Unterstützung bieten, aber dann muss sie weiterweisen können, *bevor eine Schülerin sich so*

stark eingelassen hat, dass sie sich nicht mehr überweisen lässt. Das sieht Herr F. „als eines der Risiken“, dass eine Überweisung als ein “Fallengelassen“ empfunden wird.

War die Vernetzung mit der Beratungsstelle *nicht* erfolgreich, dann muss die Schule einen zweiten Versuch unternehmen, um den Schüler/die Schülerin zu vernetzen, dabei sei es auch wichtig zu berücksichtigen, ob das Geschlecht des Beraters/der Beraterin eine Rolle gespielt habe. In den meisten Fällen „spielt es keine Rolle. Da ist es den Jugendlichen egal. Aber dort, wo es eine Rolle spielt, muss man das in jedem Fall berücksichtigen.“ Dabei muss die Lehrkraft damit rechnen „Blitzableiter“ zu sein. Denn wenn „die in Not sind“, dann ist man auch „*Blitzableiter für den Frust, den die mit sich herumtragen*“. Hat der Schüler/die Schülerin bei „der Erziehungsberatung auch nochmals einen Frust gehabt, dann bekommen Sie das auch nochmals ab, *weil Sie als Lehrkraft „für die Überweisung verantwortlich waren.“*

Die Relevanz der Genderfrage

Herr F. sagt, dass aus seiner Sicht das Geschlecht der Beteiligten in den meisten Fällen keine Rolle spielt. „Erfahrungsgemäss ist es so, wenn das Geschlecht eine Rolle spielt, dann werden eher die Frauen gewünscht im Einzelsetting. Das ist deshalb der Fall, weil „junge Frauen“ eher eine Beratungsstelle aufsuchen als junge Männer. Mädchen seien „eher bereit“, „so ein Gesprächsangebot in Anspruch zu nehmen“, und junge Männer würden „in Krisensituationen eher ausagieren“. In den Schulen sollte man „im Zweifelsfall auch nachfragen“. „*Also vor allem bei den Jungs*“ ist es wichtig, ihn zu fragen, ob es ihm eine Rolle spielt, „dass ich eine Frau bin“. Sagt er, dass es dies „schwieriger“ mache, dann „wäre es einfacher“, wenn er „einmal mit dem Herrn Sowieso reden“ würde. Aber Herr F. ist der Überzeugung, dass grundsätzlich die Funktion, die eine Person inne hat, wichtiger sei als das Geschlecht.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Pädagogischer Auftrag, aber nicht therapeutisch werden
Wahrnehmungsstrategien	Turnlehrkraft hat B. überwiesen, ihre Probleme waren „offensichtlich“.
Kommunikationsstrategien	Die eigene Wahrnehmung und das, was andere über den Schüler/die Schülerin gesagt haben, formulieren können. Gesprächsführungskompetenzen beherrschen, nicht penetrant nachfragen, aber Gesprächsbereitschaft signalisieren können.
Abgrenzungsstrategien	Rückgabe der Verantwortung ans Elternhaus, keine formaljuristische Handhabung der Schweigepflicht ihnen gegenüber. Vernetzung mit Beratungsstellen und Ärzten/Ärztinnen (allenfalls mehrmals)
Die Relevanz der Genderfrage	Spielt keine Rolle, allenfalls wichtig, Jungen zu fragen, ob sie mit einem Mann sprechen möchten. Schülerinnen äussern den Wunsch, mit einer gleichgeschlechtlichen Gesprächspartnerin zu sprechen, eher von sich aus.

Tabelle 49: Übersicht: Die individuelle Ebene (Interview 11)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Herr F. erklärt vorab, dass in dem oben geschilderten Fall eine als Kontakt- oder Beratungslehrkraft ausgebildete Lehrkraft die Schülerin angemeldet hat. Kontaktlehrer entlasten die Schulleitung und die anderen Lehrkräfte.

Der Beratungslehrer muss nicht gleichzeitig der Klassenlehrer sein. Er/sie ist Beratungslehrer/-in „für die ganze Mitteschule, für psychische und psychosoziale Probleme“.

Er/sie „ist die Person, die auch ausgebildet ist in Bezug auf Triage“ und „am besten das ganze Netzwerk kennt“. Er/sie kennt die Beratungsstellen, „sowohl im medizinischen als auch im nicht-medizinischen Bereich, sowohl ambulant als auch stationäre Einrichtungen für Jugendliche“.

Die Rolle des Klassenteams sieht Herr F. „aus der Perspektive der Jugendlichen“. Es gäbe für Jugendliche „nichts unangenehmer“, als „wenn man das Gefühl hat“, „alle wissen jetzt, dass ich Probleme habe, und alle kennen meine Intimitäten und meine Details“. Die Information muss transparent sein, und der Schüler/die Schülerin muss wissen, wer was weiss. Man muss „glaubhaft vermitteln können: Ich weiss jetzt das, und die anderen wissen einfach, dass es Schwierigkeiten gibt, aber die wissen überhaupt keine Details“. Wichtig sei, dass die Schwierigkeiten des Schülers/der Schülerin „bei jemandem deponiert“ sind und dass „jemand an der Schule Bezugsperson“ ist. Dass dies das ganze Klassenteam macht, „das ist einfach unmöglich“.

Verweigert ein Schüler/eine Schülerin explizit, dass die Lehrkräfte informiert werden dürfen über seine Situation, dann „sind“ einem „die Hände“ gebunden. Man kann als Lehrkraft versuchen „Druck aufzusetzen“ und den Schüler/die Schülerin fragen, ob er/sie überhaupt an der Schule bleiben wolle. Ansonsten kann man „einfach eine Antönung“ im Kollegium machen „ohne, dass ich ins Detail gehe und etwas verletze von dem Auftrag, den der Schüler mir gegeben hat, dass ich nichts sagen darf“. Es ist einfach eine Güterabwägung, „es ist sehr wichtig, dass ich so einen Willen respektiere und das Kollegium nicht im Detail informiere“, wenn der Schüler/die Schülerin dies nicht wünscht.

Falls das Kollegium aber über Schwierigkeiten bei einem Schüler/einer Schülerin informiert wird, frage ich Herrn F., was Lehrkräfte nun mit dem Wissen um eine Belastungssituation bei einem Schüler/einer Schülerin machen sollen. Herr F. erachtet es als „wichtig und legitim“, dass die Schule informiert war. Er sagt, dass es in „vielen Fällen“ „die Rettung“ war, dass „das Kollegium mindestens ansatzweise etwas von einer Krise wusste“. Wichtig war, dass das Klassenteam dem Schüler/der Schülerin „eine Chance gab und die Noten vielleicht etwas anhebte, aber gleichzeitig auch Bedingungen stellte“. Dies sei wichtig, weil man sonst in „eine Unschärfe und in eine Ungerechtigkeit“ komme, die dazu führt, „dass man dann jedes Schulversagen mit Krise und Krisensymptomen begründen kann“.

Herr F. nennt spontan folgende Bedingungen, die gestellt werden könnten:

- Psychische und psychosoziale Ebene: Beratung, Therapie, ärztliche Betreuung, allenfalls regelmässige Medikamenteneinnahme, Aufenthalt in einer stationären Einrichtung (bei Essstörungen oder Sucht).
- Schulische Ebene: Stützunterricht, Nachhilfestunden.

Die Schule müsse „wirklich Gewähr haben, dass das Problem erkannt sei und Massnahmen eingeleitet sind. Dabei spielen die Kontakt- und Beratungslehrkräfte eine wichtige Rolle, denn durch sie haben Schüler/-innen die Gewähr, dass ihrer „Situation Rechnung getragen“ wird, ohne, dass „*allen alles*“ erzählt wird. „Das Kollegium hat auf der anderen Seite die Gewähr“, dass die Situation des Schülers/der Schülerin wirklich gravierend ist und durch einen Kollegen/eine Kollegin „überprüft“ ist. „*Es ist nicht einfach ein wildfremder Psychologe, der findet, man sollte ein wenig den Schüler hätscheln.*“

Die Schule als Institution sollte so weit wie möglich mit dem Elternhaus zusammenarbeiten. Dem Schüler/der Schülerin *wiederholte Chancen* zu geben, findet Herr F. richtig, aber es ist

auch möglich, was zwar „dann betrüblich“ ist, aber doch möglich, wenn „nach so vielen Massnahmen dann überhaupt nichts geschieht“, das vielleicht dann zu einer „Repetition oder einem Ausschluss.“ führt

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Zusammenarbeit mit den Eltern und den Beratungsstellen Muss veranlassen, dass ein auffälliger Schüler/eine auffällige Schülerin an der Schule eine Ansprechperson hat.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Allenfalls entlastet durch Kontaktlehrpersonen
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Keine besondere
Die Rolle des Lehrerteams	Müssen informiert sein, dass eine Belastungssituation vorliegt. Können aber nicht alle Ansprechpersonen sein und sollten nicht über Details informiert werden.

Tabelle 50: Übersicht: Die institutionelle Ebene

3.4.5.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Wichtig ist für Herrn F., „dass Lehrkräften in ihren Weiterbildungskursen Gesprächsführungskompetenzen“ vermittelt werden und dass „Lehrkräfte Triagewissen“ haben müssen. „Zumindest müsste es an jeder Schule für das ausgebildete Leute geben.“ „Man muss ein *minimales Verständnis* haben dafür, was sind jetzt einfach die ganz normalen Krisen, wie ist die Bandbreite von einem heftigen adolescentären Verhalten und wo sind *Symptome*, die eigentlich eine fachliche Betreuung brauchen.“ Lehrkräfte müssen ihre Rolle kennen zwischen ganz „draussen bleiben“ und nur Fachwissen vermitteln bis „Hobby-Psychologe“ sein, welches beides zu *Burn-out führen kann*. Lehrkräfte sollten wissen, wie „weit sie gehen“ müssen. Dies müsse man immer anhand „des Einzelfalles“ anschauen.

3.4.5.3. Schlussfolgerungen aus Interview 11

Aus Interview 11 lässt sich zusammengefasst folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Beratungslehrkräfte garantieren einen niederschweligen Zugang zu professioneller Hilfe entlasten die Lehrkräfte und die Schulleitung kennen das Netzwerk gut. Sind interne und externe Ansprechpersonen Garantieren dem Kollegium, dass Krisen nicht „missbraucht“ werden für eine unfaire, mildere Bewertung	Siehe Istzustand
	Gesprächsführungskompetenzen wichtig für alle Lehrkräfte.

Tabelle 51: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 11)

Somit lassen sich die folgenden Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Gut funktionierendes Netzwerk, welches half, B. zu tragen.	Gewisse Schüler/-innen sind aalglatt und auch für die Erziehungsberater/-innen schwer ansprechbar
Klare Aufgabentrennung, Funktionendiagramme und Pflichtenhefte für die Schule und die Beratungsstellen	Vernetzung funktioniert nicht in jedem Fall.

Tabelle 79: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 11)

Es lassen sich somit aus Interview 11 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Lehrkräfte, welche Schüler/-innen an die Erziehungsberatungsstellen überwiesen haben, sollten diesen jederzeit Fragen zum Setting stellen dürfen. Dies hilft der Lehrkraft, Verhaltensweisen des Schülers/der Schülerin besser einzuordnen und für sich abzuklären, ob sie den Schüler/die Schülerin wieder ansprechen sollen. Erziehungsberater müssen sich für diesen Fall mit einer Vereinbarung abgesichert haben. Das Netzwerk funktioniert nur durch Anonymität und Zusammenarbeit.
- Lehrkräfte müssen Jugendlichen glaubhaft vermitteln können, dass es ihnen „nicht egal“ ist, was mit den Jugendlichen geschieht. Sie nehmen dann die eigentliche Betreuung nicht selbst wahr, sie haben Triagefunktionen.
- Lehrkräfte und Schulleitungen sind für das Setting (den Rahmen) der Begleitung zuständig. Diesen sollten sie mit dem Schüler/der Schülerin in regelmässigen Abständen überprüfen.
- Lehrkräfte müssen bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen schwierige Gespräche führen. Wenn ein Schüler nicht möchte, dass seine Eltern informiert werden, gilt es im Gespräch, mit ihm Gründe dafür zu ermitteln. Ziel des Gespräches ist es, im Einverständnis mit dem Schüler/der Schülerin die Eltern zu informieren und damit einen Teil der Verantwortung ans Elternhaus zurückzugeben.
- Lehrkräfte müssen bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen immer lösungsorientiert arbeiten. Die angestrebte Lösung muss konkret sein. Sie muss (allenfalls schriftlich) vereinbart und (zeitlich) terminiert und überprüft werden können.
- Schüler/-innen fühlen sich bei einer Vernetzung dann abgeschoben und von der Lehrkraft fallen gelassen, wenn die Lehrkraft im Vorfeld sich zu stark auf den Schüler/die Schülerin eingelassen hat. Umso wichtiger ist es für die Lehrkraft, ihre Rolle auch gegenüber dem Schüler/der Schülerin zu klären und sich abzugrenzen. Versprechen, die nicht eingelöst werden können, sind zu unterlassen. Dazu gehört das Versprechen, „immer“ für den Schüler/die Schülerin da zu sein.
- Lehrkräfte können Blitzableiter sein für Jugendliche in Schwierigkeiten. Sie benötigen Strategien, um sich innerlich von dem Frust ihrer Schüler/-innen zu distanzieren.
- Die Geschlechterstereotypen scheinen sich zu bestätigen. Junge Männer sprechen weniger über ihre Probleme und Schwierigkeiten als junge Frauen. Diesem Umstand ist in der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen Rechnung zu tragen. Insbesondere männliche Lehrkräfte müssen diesbezüglich ihre Verantwortung wahrnehmen und ihre weiblichen Kolleginnen entlasten. Sie dienen so auch als männliche Rollenvorbilder für ihre Schüler. *Keinesfalls* ist die Begleitung auffälliger Schüler/-innen mehrheitlich weiblichen Lehrkräften, die zudem oft nur als Teilzeit-Beschäftigte angestellt sind und so *unbezahlte* Zeitreserven haben, zuzuweisen. Diesem Umstand muss durch die Schulleitung und die Schulentwicklung Rechnung getragen werden.
- Beratungslehrkräfte sind entscheidende Schlüsselfiguren bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen. Sie garantieren ein niederschwelliges Angebot, sind speziell für die Triage ausgebildet und geben der Schule die Garantie, dass in Bezug auf die Begleitung der auffälligen Schüler/-innen die im Schulentwicklungsprozess erarbeitete *Unité de Doctrine* umgesetzt wird. Die nötigen finanziellen Ressourcen für deren Anstellung müssen vom Kanton zur Verfügung gestellt werden.

- Schulen sind staatliche Institutionen und haben deshalb im Rahmen ihrer Integrationsfunktionen den Auftrag, auffälligen Jugendlichen eine Chance zu geben und sie aktiv zu begleiten. Schulleitungen müssen also einschätzen können, unter welchen Bedingungen es gerechtfertigt ist, das Lehrerkollegium *wie* zu informieren. Den Lehrkräften muss klar sein, was die Schulleitung von ihnen *erwartet* (Beobachtung des Schülers, Melden von Auffälligkeiten an den Klassenlehrer, allenfalls angepasste Leistungsbeurteilung während einer begrenzten Zeit). Dem Schüler müssen gleichzeitig Bedingungen gestellt werden. Falls der Schüler diese erfüllen will, müssen sie überprüft werden und mögliche Konsequenzen in Betracht gezogen werden.
- Der Zugang zu Kontaktlehrpersonen ist für die Schüler/-innen niederschwellig. Andererseits sind Kontaktlehrpersonen ein wichtiges Bindeglied zwischen betroffenem Schüler/betroffener Schülerin und dem Lehrerkollegium. Sie garantieren, dass nicht jedes Schulversagen mit einer Krise und Krisensymptomen begründet werden kann. Kontaktlehrpersonen müssen nicht identisch mit der Klassenlehrkraft sein. Sie müssen speziell entlohnt, aus- und weitergebildet und an der Schule gut verankert und akzeptiert sein. Ihre Rolle ist in Schulentwicklungsprozessen festzulegen und regelmässig zu evaluieren.
- Es ist wichtig für Lehrkräfte, ihre Rolle bei der Betreuung von auffälligen Schülern/Schülerinnen klar zu definieren. Dadurch sind sie weniger Burn-out-gefährdet, selbstsicherer im Begleitprozess und zufriedener.

3.5. Fallbeschreibungen aus der Sicht der Schülerinnen

Bei den betroffenen Jugendlichen liessen sich nur Frauen¹⁰⁴ finden.

3.5.1. Interview 12

Thema: Magersucht

Interviewdatum: 03.03.2006

Befragt: M. Schülerin, 4 Jahre nach dem Bestehen der Matura.

3.5.1.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungstellen

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
8. Klasse	Beginn der Magersucht. M. verliert in 3 Monaten 18 Kilo.
	Lehrkraft verbietet M. schriftlich die Teilnahme an einem Schullager. Sie nimmt zu keinem Zeitpunkt persönlichen Kontakt mit M. oder ihrer Familie auf.
9. Klasse	Übertritt ans Gymnasium, Eltern vernetzen sich mit der Erziehungsberatung, aber M. hätte ein Angebot für sich selbst gebraucht, ohne die Eltern. Schule überprüft das Setting nicht.
	10 Wochen im Spital, M. erhält trotzdem ein Zeugnis und muss nicht alle Proben nachschreiben.
	1 Jahr Pause
	Problemloser Übertritt in ein Gymnasium in einer anderen Stadt.
	M. besteht die Matura.

Tabelle 52: Der Verlauf der Begleitung (Interview 12)

M.'s Magersucht setzt bereits in der 8. Klasse ein, ein Jahr vor dem Übertritt in das Gymnasium. Auf die Frage, ob sie von sich aus eine Lehrkraft kontaktiert habe oder ob eine Lehrkraft auf sie zugekommen ist, antwortet sie, dass das eben „weder noch“ der Fall gewesen sein, denn es „*hat sich niemand darum gekümmert*“. Sie müsse aber sagen, dass es „ganz schnell“ ging. Sie hat „innerhalb von 3 Monaten“ „18 Kilo abgenommen“. M. hatte „einen seltsamen Klassenlehrer“ in der 8. Klasse. Dieser hat, als „ein Lager angestanden wäre“, „meiner Mutter einen Brief“¹⁰⁵ geschrieben.“ Die Lehrkraft hat der Mutter „Vorwürfe

¹⁰⁴ Die Autorin bedauert, dass sie keinen einzigen Schüler befragen konnte. Sie nimmt Hinweise für spätere Interviews gerne entgegen.

¹⁰⁵ Die einzige Aktion dieser Lehrkraft war es, einen Brief zu schreiben. Weder vorher noch nachher hat es zwischen M. oder M.'s Familie einen persönlichen Kontakt mit der Lehrkraft gegeben. Der Brief liegt C.S. vor. Im Originalton heisst es da:

„Sehr geehrte Frau (Name der Mutter von M.),
der körperliche Zustand Ihrer Tochter M. ist meines Erachtens besorgniserregend. Ich bin nicht überzeugt, ob die Methode, welche Sie mittlerweile bei Ihrer Tochter anwenden, die richtige ist. Bald steht die Schulreise ins [...] mit Übernachtung in Zelten bevor. M.'s Teilnahme an diesem Anlass lehne ich ganz klar ab. M. würde diese Belastung möglicherweise nicht, oder nur mit einer Verschlechterung ihres Gesundheitszustandes überstehen. Ich kann und will diese Verantwortung nicht übernehmen. Nach Absprache mit (der Schulleitung) kann M. die Schulreisetape mit Ihnen gemeinsam verbringen, ohne die Schule besuchen zu müssen. Ich wünsche Ihnen genügend Kraft und Zuversicht für die Zukunft und grüsse Sie freundlich. (Gekennzeichnet: Die Lehrkraft)
Z.K an (Die Schulleitung).“

gemacht“ „wie sie mit M. „umgehe, das sei nicht der richtige Weg“. „Er könne das nicht verantworten, und er wolle nicht, dass ich in das Lager mitkomme, weil er die Verantwortung nicht übernehmen wolle für mich“. Das war „das einzige“, was die Lehrkraft von sich hören liess. Bevor er „Rücksprache nahm mit mir oder meiner Mutter“ „wurden wir „einfach zack vor Tatsachen gestellt.“ M. „war schon etwas durcheinander“, denn sie „wäre nämlich noch gerne mit“ und hat „es nicht als Problem“ für sich „angesehen“. M. weiss nicht wirklich „aufgrund von was“ er „diesen Brief schrieb“ Sie sei „schon ziemlich dünn“ gewesen, „aber nicht so“, dass es „wahnsinnig akut war“. Die Lehrkraft „*wollte einfach nicht, dass ich in das Lager mitging*“.

M. denkt, dass er „wahrscheinlich“ „auch Angst“ hatte. Dies sei „ja auch verständlich auf eine Art und Weise.“ Aber sie fand, dass „er hätte“ „Rücksprache nehmen können“ mit ihr, ihrem Arzt oder ihrer Mutter. Sie findet, dass er nicht „einfach“ hätte „entscheiden“ dürfen, denn er habe sie „richtig ausgeschlossen aus dieser Klasse“, und sie „war da auch nicht mehr wohl“ nach diesem Vorfall. M. glaubt nicht, dass sich eine Mitschülerin an ihren Klassenlehrer gewandt hat, sondern dieser hat selbst beobachtet, dass sie so viel Gewicht verloren hat. „Das war eine Klasse, da war jeder so auf dem Ego Trip“. Sie hatte an der Schule überhaupt keine Unterstützung. Unterstützt hat M. „höchstens vielleicht“ ihre Mutter, aber die hat sie „nicht allein tragen können“:

„Da hatte ich den Eindruck, *ich sei schon für nichts gut*. Da fiel ich *dazwischen*, weil ich den Eindruck hatte, niemand will mich noch und wofür überhaupt. Ich hatte so das Gefühl, *es spielt ja eh keine Rolle, wenn ich nicht mehr da bin*. Die (Erwachsenen) sind mit (sich selber beschäftigt), und *mein Lehrer will mich nicht* und für meine Ma war ich nur eine Belastung“.

M. nahm dem Klassenlehrer den Brief, den er geschrieben hatte, „ziemlich übel. Aber zum Glück war dann das Schuljahr gleich fertig“. M. ist dann „in das Gymnasium gekommen, und dort war es dann ganz anders. Die hatten viel mehr Verständnis“.

Im Gymnasium hat M. dann gleich den neuen „ganz guten“ Klassenlehrer über ihre Magersucht informiert. Auch da fuhr die Klasse gemeinsam in ein Lager, und der Klassenlehrer sagte, er nehme M. „gerne mit.“ Für M. war das „so wie ein Neuanfang“ in einer neuen „Klasse und das war gut“. Sie konnte der Lehrkraft sagen, wenn sie „zum Beispiel nicht um 0600 frühstücken wollte, wie die anderen“ und er „versteh“ das oder sagte „wenigstens,“ „doch, doch, das ist schon in Ordnung“, wenn sie nicht essen wollte. Bei dieser Lehrkraft hatte M. „nachher sehr viel Verständnis gefunden“. Das hatte sie „auch ermutigt“, denn „wenn man merkt, der Lehrer will lieber nichts mehr mit einem zu tun haben, dann verschliesst man sich ja auch.“

Als M. „dann ins Gymnasium kam“, ging es ihr „besser“, und sie ging „auch wieder in den Turnunterricht“. Aber dort hatte M. „eine seltsame Sportlehrerin“. Sie hat sie dann „zum Joggen“ geschickt. „Sie fand, dass ich dann Hunger kriege“. Aber bei M. hat das „dann genau das Gegenteil ausgelöst“. Sie „war nachher so müde und erschöpft“, dass sie „gar keinen

Kommentar: Die Vorgehensweise der Lehrkraft zeigt auf, dass sich diese mit einer magersüchtigen Schülerin völlig überfordert fühlte. Der Brief ging zur Kenntnis an die Schulleitung, aber auch auf dieser Ebene wurde nicht sichergestellt, dass M. vernetzt würde mit einer Beratungsstelle. Die Schule hat in diesem Fall ihre pädagogischen Aufgaben nicht nur nicht wahrgenommen, sondern M. ausgegrenzt und damit dazu beigetragen, dass M. sich an der Schule nicht mehr wohl fühlte.

Appetit mehr hatte“. Einmal fiel M. sogar „von den Ringen runter, [...] *als ich ihre Erwartungen nicht erfüllen konnte*“. M. glaubt, ihre Turnlehrerin hätte ihr einfach „zeigen“ wollen, dass sie „zu wenig Kraft“ hätte. Sie wollte M. „so aufzeigen“, dass bei ihr „etwas nicht stimmt“. „Es war *ihre Idee, dass sie mir so helfen könnte*.“ M. erlebte aber, dass das Vorgehen der Turnlehrerin nachher ziemlich „kontraproduktiv“ war.

M. hat „*nie aufgemuckst*“. Sie dachte „immer: ja, ja, ist schon gut. Die Turnlehrerin weiss schon, was sie macht“. M. hat „in der Situation auch gar nicht gemerkt“, was sie „eigentlich möchte“. Sie „habe das gar nicht so wahrgenommen und immer gedacht: *Die anderen wissen das schon besser*“. So hat sie „*einfach immer gemacht, was man“ ihr „gesagt hat*“. Sie hat dann wieder Gewicht verloren und sagt, dass das ihre „Art“ war, der Turnlehrerin nicht sagen zu „müssen“ „Ich will nicht joggen gehen. Es scheisst mich an. Sie „*habe dann einfach nicht mehr gegessen*“, so konnte sie „*dem Konflikt ausweichen*“ und musste die Konfrontation mit der Turnlehrkraft nicht suchen. Das Turnen war für M. ein wichtiger Auslöser für die Verschlimmerung der Magersucht. Es war „ein sehr grosser Teil,“ denn sie „hatte keine Ausdauer mehr dafür“, was die Turnlehrerin von ihr wollte. So dachte sich M.:

„dann muss ich halt weniger essen, und dann muss ich nicht mehr ins Turnen. Und das war dann auch wahr. Mein Arzt dispensierte mich dann und ich fand ja, das ist gut, aber mein Gewicht ging wieder runter und ich war dann im Spital“.

Auf die Frage, was die Turnlehrerin hätte machen *sollen*, antwortet M., dass „Turnen und Bewegung“ schon gut seien, „aber vielleicht nicht so exzessiv“ betrieben werden sollten. Die Turnlehrerin hätte sie „vielleicht“ „einfach schicken sollen (zum) spazieren gehen“ „Dehnungsübungen“ wären auch gut gewesen, „einfach dem Körper angemessen“ oder „mit Bällen“. M. hätte nicht gewollt, dass die Turnlehrerin für sie „ein Sonderprogramm gemacht hätte“, indem „sie mich joggen *jagte*“. Sie hätte eher „etwas Sanftes“ gewollt. M. war die Einzige in der Klasse, die joggen gehen musste, „damit sie Hunger bekomme“. Die anderen „hatten Reck und so Zeug gemacht M. hätte aber lieber bei den anderen mitgemacht. Dies sei doch „*schon, klar*“. (M. *lacht*)“

Mich interessiert, ob die Turnlehrerin vom Klassenlehrer erfahren hat, dass M. magersüchtig war. Sie sagt, dass sie das „von sich aus wusste.“ „Der Klassenlehrer war *sehr diskret*, also ich glaube, der hat nichts gesagt.“ Auf konkretes Nachfragen sagt M., dass sie „*keine Ahnung*“ habe, was der Klassenlehrer mit der Information, dass sie magersüchtig sei, gemacht hat. Sie habe ihm nicht gesagt, er solle die anderen Lehrkräfte informieren:

„Weder noch. Ich habe *nicht gesagt, er solle, und ich habe auch nicht gesagt, er solle nicht*.“

M. weiss nicht mehr, ob sie es zu diesem Zeitpunkt „nötig“ fand, die anderen Lehrkräfte zu informieren.

Ich frage M., ob Sie noch andere Male an der Schule eine Sonderbehandlung erfahren habe, egal ob positiv oder negativ. Positiv erlebt hat sie, dass sich ihr Klassenlehrer für sie „eingesetzt“ hat, nachdem sie „10 Wochen“ im Spital war. Sie musste die schriftlichen Prüfungen, die sie „nicht geschrieben“ hat, „nicht alle nachschreiben“. In „den Fächern“, in denen M. „mindestens zwei Noten hatte“, hat sie eine Zeugnisnote „bekommen“. Sie sagt, dass sie dies „damals“ „extrem entlastet“ hätte. Sie „hätte fast 10 Proben pro Tag nachschreiben müssen und das nach 10 Wochen Spitalaufenthalt“. M. ist sich darüber bewusst, dass dies „klar“ „eine Extrawurst“ sei, aber „wenn jemand ein Bein bricht, dann

akzeptiert man das ja auch“. Der Klassenlehrer hat das dann als „eine Krankheit, wie jede andere auch“ akzeptiert und hat nicht gedacht, dass dies „ein Spleen“ sei „von wegen Schlankheit“. Das hat M. „sehr geschätzt“. M. denkt, dass die anderen aus der Klasse nicht notwendigerweise informiert werden mussten:

„wegen den Noten. Dass ich die Proben nicht mehr (schreiben musste. Das mussten sie nicht so direkt wissen, Einschub C.S.). Ich denke, sie konnten sich das auch irgendwie denken, aber dass es nicht so *Neider* gab: „Oh du, du hast es gut. Ich möchte das auch““.

Für M. ist es heikel, dass sie trotz ihres Spitalaufenthalts noch ein Zeugnis bekam. Gewisse Mitschüler/-innen haben für ihre Lage Verständnis gehabt, „andere nicht“. Der Klassenlehrer „hat das nicht an die grosse Glocke“ gehängt. M. hätte nichts dagegen gehabt, wenn der Klassenlehrer die Klasse informiert hätte. Sie hätte sich „sicher wohl gefühlt damit“, und ihr „wäre das recht gewesen“. M. hätte aber Angst gehabt, dass sie „irgendwie gemobbt“ würde, wenn „nachher das in der Klasse gewissen Schülern/Schülerinnen nicht gepasst hätte“. Diese hätten sie „das dann“ „spüren lassen“. „Die Offenheit der Schule“, die M. eigentlich „gut findet“, wäre „damit bestraft worden.“ Im Falle von M. war dies aber ihre persönliche Angst, denn „die Klasse hat zwar mitgekriegt, dass M. ein Zeugnis bekommen“ hat und hat überhaupt nicht darauf reagiert. „Das war wie kein Thema. Ein grosser Teil¹⁰⁶ der Zeit war ich ja da. Es war einfach die letzten Wochen des Semesters, wo ich nicht mehr da war. Die letzten Proben,,

Ich frage nach weiteren Sonderbehandlungen, die M. durch die Lehrkräfte erlebt hat. Sie habe zu dem Zeitpunkt ja gar nicht gewusst, wer eigentlich etwas gewusst habe und wer nicht, das damals gar nicht überlegt. Sie glaubt, sie hätte „das gar nicht gemerkt“, wenn „die mich seltsam angeschaut hätten.“

Die Peers „wussten das schon“ von ihrer Magersucht. Der Klassenlehrer kam M. „noch besuchen“, und sie „sagte da, ja“ er könne ihnen „schon“ sagen, warum M. im Spital sei. Er hat das der Klasse „wahrscheinlich gesagt“. M. weiss es aber nicht genau. Als sie aus dem Spital „zurück kam, waren sie eigentlich nett zu mir. Sie haben mich nicht angeschaut: Ah, jetzt kommst du wieder und so“. Es war „einfach wie selbstverständlich“. In der Klasse „hat es noch ein anderes Mädchen in der Klasse gehabt.“ Sie war auch „anorektisch.“

„Aber die war nach 2 Wochen nicht mehr da, und über die hat man dann so gelästert und geredet: Ah, ja, die ist magersüchtig und so, und das hat mich dann auch noch verwirrt, also verunsichert. *Jetzt darf ich das niemandem sagen, jetzt muss ich schauen, dass das niemand merkt*¹⁰⁷, sonst lästern die über mich“.

M. denkt aber, dass die Klasse das „besser nehmen konnte“, weil der Klassenlehrer ihnen das gesagt hat. „Das ist schon noch wichtig, denn selber kann man es wie nicht sagen, und dann kann es gut sein, wenn der Klassenlehrer informiert.“ M. findet aber, dass man die Klasse

¹⁰⁶ Ein Halbjahr dauert zwischen 18 und 20 Wochen. M. hat also gut die Hälfte der Zeit gefehlt.

¹⁰⁷ M. beschreibt hier ein ähnliches Phänomen, wie es von alkoholismuskranken Menschen bekannt ist. Vergleiche dazu das Buch von Hollenstein 2000. Einerseits ist Alkohol, insbesondere für junge Männer, gesellschaftlich anerkannt und Teil der Initiationsriten in Militär und Studentenverbindungen, andererseits verliert, wer Alkoholiker wird, diese Anerkennung schnell. Ähnliches gilt für die Mädchen fürs Schlanksein. Wer schön schlank ist, wird dafür anerkannt, wer aber magersüchtig wird, verliert diese Anerkennung sehr schnell.

nicht informieren darf, wenn der betroffene Schüler/die betroffene Schülerin dies nicht wünscht, auch dann, wenn es auf der Hand liegt, dass die Schülerin magersüchtig ist:

„Aber es ist *doch noch anders*, wenn man das dann so öffentlich erklärt. Ich habe gedacht, die sehen ja, dass ich dünn bin und weg war und wenn jemand Genaueres wissen will, dann sollen sie mich doch fragen. Aber *es hat dann niemand gefragt*.“

M. hätte eigentlich *gewollt, dass ihr zu ihrer Magersucht Fragen gestellt worden* wären. Sie hatte „nie Mühe mit Ehrlichkeit“, aber sie glaubt „das (dies) wohl auch für jeden anders“ ist. M. war froh um die Initiative ihres Klassenlehrers. Sie schätzte es „da noch, als der Lehrer sagte, er würde es der Klasse sagen“. Sie selbst „wäre nie vor die Klasse gestanden und hätte das gesagt“. M. hätte auch nicht gewagt, den Lehrer zu bitten, der Klasse dies zu sagen. Sie ist aber der Meinung, Lehrkräfte sollen alle Fragen stellen, die sie haben.“ Wenn der Klassenlehrer fragt: Soll ich es der Klasse sagen, und dann kann man immer noch „nein“ sagen“.

M. empfand es dann nicht als ein „Tabu“, dass in der Klasse niemand nach ihrer Magersucht gefragt hat. „Das war eine grosse Klasse. Jeder hatte so ein wenig sein Ding, und ich hatte da auch meine Freundinnen“. Ihre Freundinnen „wussten das *sogar* von“ ihrem Spitalaufenthalt. „Die Jungs“, die hatten aber „wohl mehr Mühe, das zu verstehen. Mädchen sind da einfühlsamer“. Sie „nahmen es zur Kenntnis, und dann war es kein Thema mehr“. Darüber war M. froh. Sie findet, dass das „gut“ war so. Sie machte sich „Sorgen, dass sie“ anfangen „zu spekulieren.“ Erst dann werde es so „richtig spannend“. „Hingegen, wenn der Klassenlehrer sagt, warum ich im Spital bin, dann interessiert die das nicht mehr“.

M. kam aber trotzdem „vor allem gut mit den Jungs aus“. „Die Mädchen, die mochten mich nicht“:

“Ich war Einzelkind, und mein Vater war (...) und so hatte ich eine spezielle Stellung: Der verwöhnte Fratz oder weil ich gute Leistungen hatte, dass sie deshalb eifersüchtig waren. Ich weiss es nicht. Ich habe niemanden nachgezogen (in die Magersucht), *weil niemand von den Mädchen wollte etwas mit mir zu tun haben*. Das habe ich nicht (als Mobbing) empfunden, weil ich mit den Jungs ja gut auskam. Die nahmen mich einfach, wie ich war.[...] Das war das, was ich suchte und da gefunden habe“.

Die Mädchen sind zwar einfühlsamer, aber dadurch auch härter *in ihrem Urteil oder durch die Magersucht eher bedroht*. Sie reagieren eher mit Abwehr. Die Knaben nahmen M.'s Magersucht weniger wahr und haben sie und ihre Krankheit dadurch auch *besser akzeptiert*. Magersucht ist in unserer Gesellschaft eher weiblich besetzt und ist deshalb für Knaben weniger eine Bedrohung.

In der Klasse von M. hat sie selbst niemanden in die Magersucht nachgezogen. Lehrkräften, welche ein magersüchtiges Mädchen in der Klasse haben, welches andere nachzieht, empfiehlt M., dass man den Mädchen „ganz klar machen“ müsse, dass es „hier nicht einfach um eine Diät“ gehe. Es sei „wirklich eine Krankheit“. Es ginge nicht darum zu wetteifern, „wer ist jetzt schlanker“. Man muss das „klarstellen“ und der Klasse deutlich machen, dass dies „nicht nachahmenswert“ sei. Vielmehr müssten die Schüler/-innen wissen, es ist „eine Krankheit und da geht es um Leben und Tod“. Manchmal würden Mädchen das gar nicht merken und nur denken, „das ist meine Freundin“. Sie möchten dann einfach „auch so sein wie sie“. Dann ist das so „wie eine Spirale“, die es von aussen zu stoppen gilt. Wichtig sei es, dass dann „jemand von aussen kommt und sagt: Achtung, Stopp“.

Von der Schule kam kein Hinweis auf eine Beratungsstelle. Die Vernetzung wurde einzig den Eltern überlassen. M.'s Eltern „versuchten sich da zu vernetzen“. Das „war sehr schwierig“. „*Es gibt nicht wirklich viel für Jugendliche, in [...] sowieso nicht*¹⁰⁸“. [...] Es gibt zwar die Erziehungsberatung, aber da hatte M. „auch ziemlich schräge Erfahrungen gemacht“ aufgrund von ihrer „ganzen Familienkonstellation“. Das habe „jetzt einfach nicht gestimmt“. Ein „schulpsychologischen Dienst“ wäre das gewesen, was M. gebraucht hätte. Denn „da wäre es um mich gegangen und nicht um irgendwelche familiären Verhältnisse und Konstellationen.“ Das war M. „damals nicht wichtig“. Sie hätte „mehr jemanden gebraucht“, bei dem sie „hätte erzählen können“, was *sie* „belastet“.

Ich verstehe nicht, welche Unterscheidung M. zwischen Erziehungsberatung und schulpsychologischem Dienst macht. Sie präzisiert, dass sie „wie eine Anlaufstelle“ gebraucht hätte, „wenn man Schwierigkeiten hat“, sodass man da „1 Mal pro Woche Sprechstunde hätte“. Dort hätte sie die „Möglichkeit“ gesucht, wirklich etwas von sich „erzählen zu gehen“. Die „Hemmschwelle“, zu einer solchen Beratungsstelle zu gehen, müsse „möglichst tief“ sein. M. hätte sich gewünscht, dass „das Angebot wirklich da wäre“, nicht dass man dem „nachrennen müsse. Sie hätte es hilfreich gefunden, wenn die Schule ihr noch andere Angebote gemacht hätte, wo sie auch mal *allein* hätte hingehen können. Gut wäre gewesen, wenn die Schule nicht einfach die Sache als erledigt betrachtet hätte:

„Sie ist versorgt da, und wir haben damit nichts mehr zu tun, aus Angst, sich die Finger zu verbrennen einfach nichts mehr zu tun. Das kann genau so falsch, wenn nicht noch falscher sein“

M. ist in die „Löcher“ des Netzes gefallen „zwischen dem *Erziehungsberatungszeugs und da den kinderpsychiatrischen Diensten*, der Schule und dann vielleicht meinen Eltern.“ Diese wussten nicht „was machen“ und „liefen Sturm.“ M.'s Vater, der hatte „einen Machtkampf“ mit dem Psychiater, den M. als „*Hahnenkampf*“ bezeichnet. M. und ihre Mutter „*wurden vergessen*“.

M. findet, dass sich „alle hätten zusammensetzen“ sollen, „dann hätte man sagen können, was stimmt denn da nicht, was könnte man da“ machen. Gemeinsam hätte man nach „Lösungen“ suchen sollen. Die Vernetzung mit der Erziehungsberatung sei *keine Lösung gewesen*. M. „hatte nicht das Gefühl“, dass es ein „Problem der Erziehung“¹⁰⁹ sei. Vielmehr sei die konfliktreiche Beziehung der Eltern das Problem gewesen:

„Am besten wäre gewesen, wenn die Erziehungsberatung meine Eltern in die Paartherapie und mich auch in eine Therapie geschickt hätte, aber separat. Aber das wagt sich dann niemand (zu sagen): „Gehen Sie jetzt in eine Paartherapie“. Das erfordert auch wieder, dass man das durchschaut und die Dynamik (die dahinter steht)“.

¹⁰⁸ Eine Bekannte, die in dieser Region der Schweiz an einem Gymnasium unterrichtet, hat mir gesagt, dass die Schule beschlossen hätte, externe Fachleute als Berater/-innen anzustellen. Dann habe die Schulleitung realisiert, dass sie gar nicht die Finanzen hätte, diese zu bezahlen. Nun seien Lehrkräfte in einem 3-Monate-Kurs zu „Beratern/Beraterinnen“ ausgebildet worden. Sie hätte kürzlich wegen einer schwierigen Klasse „eine solche Beratung“ gebraucht. Es „sei eine einzige Katastrophe“ gewesen (informelles Gespräch im Juli 2006).

¹⁰⁹ Für M. ist der *Namen* der Beratungsstelle wichtig. Es ist ein Unterschied für sie, ob sie zur „*Erziehungsberatung*“ geht, wo es aus ihrer Sicht um Fragen der „*Erziehung*“ geht, oder ob sie zu einem „schulpsychologischen“ Dienst hätte gehen können, der sie und ihre Fragen und Anliegen ernst genommen hätte.

Deswegen hätte sich die Schule *einmischen sollen*. M. hätte diesen Vorschlag nicht selbst machen könne. Sie hatte „auch nicht die Möglichkeit“ dazu. „Meine Eltern schauten, was mit mir gemacht wurde“. Sie sei „gar nicht gefragt wurde. „Es wurde einfach gemacht. Man hat nicht mit mir darüber geredet“. Das wäre aus Sicht M.'s „noch wichtig gewesen“. Sie hätte nicht gewollt, dass „einfach Dinge in Bewegung“ gesetzt würden. M.'s Vater „hat wie wild alle Hebel in Bewegung gesetzt“. Da hatte „der Lehrer dann den Eindruck“: „Ah ja, die schauen schon“. Gewünscht hätte sich M. „dass man sich zusammensetzt“ und die Planung gegenseitig abspricht, damit „das ineinander passt“.

M. glaubt, dass sie aufgrund von dieser Konstellation dann im Spital gelandet sei. Sie „hatte niemanden“, obwohl eine Vernetzung mit einer Beratungsstelle stattgefunden hat. Ihre Mutter „war überfordert“, ihr Vater „führte Machtkämpfe mit dem Psychiater“, da hat M. „kein offenes Ohr“ gefunden.

A) Die individuelle EbeneSchulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von M.

M. ist der Ansicht, dass es nicht „die Aufgabe der Lehrkräfte ist, die Kinder zu erziehen“. Aber es könne „schon sehr wichtig sein“, dass sich die Lehrkräfte um die Schüler/-innen kümmern würden. Man sei „ja jeden Tag“ „an der Schule, also an 5 Tagen in der Woche“. Die Lehrkräfte „sehen einen viel“. Lehrkräfte nehmen die „Veränderung aus einer gewissen Distanz wahr“, „nicht wie die Eltern, die immer dabei sind“ Deshalb kann die Wahrnehmung der Lehrkräfte „schon noch wichtig sein“. Das Netzwerk müsse „stimmen“. Die Lehrkräfte müssten „mit den Eltern Kontakt aufnehmen“, „dass noch aufgefangen werden kann“, was „noch aufzufangen ist“, damit „nicht überall alles zwischen die Löcher fällt“. Die einen Parteien „haben das Gefühl, die anderen schauen dann schon“. Die anderen denken: „Ja, ja, die könnten ja auch schauen“. Wichtig sei, dass Lehrkräfte, Eltern und Helfer/-innen „alle zusammenspannen und an einem Strick ziehen“, dann hätte man M. „*auch wieder schneller zurück ins Leben holen können.*“

Ich frage M. nach dem Klassenlehrer am Gymnasium, den sie sehr positiv erlebt hat. Er habe sie „als ganze Person respektiert“ und „nicht abgestempelt“. Er habe M. „so genommen“, wie sie sei, „auch mit der Krankheit“:

„Er hatte *nicht* den Eindruck, dass er mich *erziehen oder mir beibringen müsste, was man da jetzt machen müsste*. Sondern er hat mir auch mal gesagt, dass ich am meisten wisse, was mir helfe. Ich wisse am besten, wie es sei, so zu leben. *Da müsste mir niemand sagen, wie ich meine Leben gestalten solle*“.

Erziehen in Bezug auf magersüchtige Schüler/-innen heisst im Sinne M.'s *nicht* erziehen, und belehren, sondern die magersüchtige Schülerin zu respektieren und anzuerkennen trotz der Sucht. Von ihrem Klassenlehrer habe M. „etwas Wärme“ gespürt. Er habe „ab und zu gefragt wie es geht, so mit einfachen Dingen.“ Er habe zu M. „geschaut“ und sie „auf eine Art beschützt vor dieser groben Welt“. Auch dadurch, dass er dafür gesorgt habe, dass sie ein Zeugnis erhielt und damit nach einem Jahr Pause problemlos in eine neue Schule übertreten konnte.

Ich frage M., ob Lehrkräfte etwas falsch machen können und ob sie sich die „Finger verbrennen“ können, wenn sie auffällige Schüler/-innen begleiten. Sie denkt, „wenn es vom

Herzen aus kommt und *wirklich ernst gemeint wird*“, dann könne man „nichts falsch machen“. Als Schüler/-in spüre man, „wenn *jemand falsch* kommt“. Auch wenn „ein Kommentar daneben sein sollte“, dann freute M. „das trotzdem“. Von dem her denke sie „nicht, dass man etwas falsch machen kann“. „Wenn es wirklich auch vom Bedürfnis des Menschen her kommt“ und die Lehrkraft etwas sagen *möchte*, „dann kann es nicht falsch (sein)“. Kommentare, die M. „daneben“ fand, waren zum Beispiel, wenn „*sie mir sagten, ob ich schon mal das und das gegessen hätte*, das sei ganz fein“. Es zeige auf, dass Lehrkräfte, die solche Kommentare machen, kaum klare Vorstellungen davon haben, was Magersucht ist. M. fand zwar, dass das „nett gemeint“ sei, aber es würde nicht nur an dem „liegen“ Diese Kommentare haben sie aber „nicht gestört“. Sie habe gemerkt, „die überlegen sich etwas. Sie versuchen es. Die ahnen etwas“. Zu nahe getreten sei ihr nie jemand. Die Schweizer/-innen würden nicht dazu neigen, „zu viel von einem wissen zu wollen“. Lehrkräfte hätten eher eine „gesunde Distanz“ zu ihren Schülern/Schülerinnen.

Wahrnehmungsstrategien

Bei M. war die Magersucht durch den hohen Gewichtsverlust sehr offensichtlich. Ihr Lehrer in der 8. Klasse sowie ihre Turnlehrerin am Gymnasium und andere Lehrkräfte aus dem Klassenteam haben ohne grosse Probleme bemerken können, dass M. magersüchtig ist.

Kommunikationsstrategien

Sie findet, dass Lehrkräfte „direkt“ sein müssen, „aber eben auch Wertschätzung“ zeigen sollten. Man solle nicht sagen: „Ja gell: du bist magersüchtig, gib es zu.“ Vielmehr müsse man „auf sanfte Art“ „den Panzer oder die Nuss etwas knacken“, „nicht mit Gewalt“. Wichtig sei es, „feinfühlig zu sein“. Denn „wenn es um die Sturheit geht, dann sind Essgestörte“ „eh stärker“. „Wir haben unseren Kopf“. Würden Lehrkräfte aber „auf eine feine Art“ kommen, „dann könne „man je nachdem jemanden schon gewinnen“. Wichtig sei auch das gegenseitige Vertrauen. Dieses müsse in den Gesprächen aufgebaut werden und spürbar sein.

Abgrenzungsstrategien

Lehrkräfte grenzen sich manchmal aus „Angst“ ab. M. sagt, dass Leute, die „nichts wissen“, allgemein Angst hätten. Je mehr die Lehrkräfte wüssten und umso mehr „Erfahrung“ sie hätten, desto „weniger“ Berührungsängste“ hätten sie. Bei M. an der Schule gab es eine Lehrkraft, die kurz vor der Pensionierung stand. „Der fand, dass ihn das alles nichts angehe, und der wollte mit mir fast nichts zu tun haben“. In der mündlichen Prüfung wollte er „fast nicht mit mir reden“. M. weiss auch nicht, „wovor er Angst hatte“. Vielleicht „dass man ihm die Schuld geben könnte, wenn etwas geschieht. Warum habt ihr das und das nicht gemacht?“ Sie glaubt, dass es oft „so irrationale Ängste“ seien, die die Lehrkräfte „daran hindern“ würden, „etwas zu machen“ und diese Ängste gar nicht „objektiv“ seien.

M. hatte den Eindruck, dass die Lehrkräfte mit ihr „überfordert“ waren. „Alles, das ein wenig anders war“ und „wofür sie nicht geschult sind oder wo sie keine Erfahrung haben, da ist immer ein Problem“.

Die Lehrkräfte sind mit der Überforderung „ganz unterschiedlich“ umgegangen. Die meisten „wandten sich ab“. Sie behandelten M. „wie eine heisse Kartoffel“, die man „fallen lässt“. Es gab dann noch *eine* Lehrerin, die „sich dann etwas bemüht“ hat. Aus eigener Initiative fing sie an, sich zu „informieren“. Das hat M. auch noch geschätzt:

„Das war die Zeichnungslehrerin. Die liess mich dann Bilder malen und hat dann angefangen, etwas in die Farben rein zu interpretieren. Da spürte ich auch, die bemüht sich, und die hat dann *ihre Überforderung konstruktiv umgesetzt*, indem sie sich etwas weitergebildet hat.“

M. hat es „auch gut getan“, die Bilder im Zeichnungsunterricht zu malen.

Die Relevanz der Genderfrage

M. sagt, dass bei ihrer Begleitung durch die Lehrkräfte Genderfragen keine Rolle gespielt hätten.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Sich um auffällige Schüler/-innen kümmern ist wichtig. Schüler/-innen wollen nicht erzogen und belehrt werden, sondern als Person akzeptiert und anerkannt werden.
Wahrnehmungsstrategien	Keine besonderen. M.'s Magersucht war gut sichtbar.
Kommunikationsstrategien	Direkt, aber einfühlsam, nicht mit Gewalt.
Abgrenzungsstrategien	Abgrenzung aufgrund irrationaler Ängste nicht wünschenswert. Eine gesunde Distanz braucht es, aber. Schüler/-innen dürfen nicht wie eine „heisse Kartoffel“ fallengelassen werden.
Die Relevanz der Genderfrage	Nicht relevant für M.

Tabelle 53: Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 12)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

In der ersten Schule, die M. besuchte, hat die Schulleitung keine Rolle gespielt. Der Klassenlehrer hatte die Zügel in der Hand. M. konnte sich nicht erinnern, ob der Klassenlehrer seine Kollegen/Kolleginnen informiert hat. Er hat dafür gesorgt, dass sie trotz eines zehnwöchigen Spitalaufenthalts ein Zeugnis erhalten hat.

In Bezug auf das Klassenteam sollte dieses nicht denken: „Jetzt haben wir da eine Schülerin, und die hat ein Problem, und jetzt müssen wir auf die immer etwas zugehen“. Das wäre ja dann „geköstelt“, und „das würde sich reiben“. Was M. gut findet ist, „wenn es aus dem Natürlichen“ raus kommt. M. glaubt aber, dass man das „nicht lernen“ könne. Es sei „das Gefühl für den Menschen“. Wenn man das allen Lehrkräften sagen würde, „dann wissen sie nicht, ob vielleicht heute schon jemand auf „diesen Schüler/diese Schülerin zugegangen“ ist. Lehrkräfte würden sich dann „zuviel überlegen“ und es komme „nicht aus dem Bauch raus“. Das sei eine Schwierigkeit. M. hatte ihr „Leiden“ in ihr „drin“, und sie hatte „wie nichts mehr um“ sich herum. Wenn dann jemand „mir die Hand reichte und sagte: Hallo, dann holte mich das aus meiner Welt raus“. Lehrkräfte müssten ja nicht immer „hochstehende Gespräche“ mit ihren Schülern/Schülerinnen führen. Es könne nur ein „Hallo“ sein, ein „Wie geht's?“ oder dass Lehrkräfte „einen schönen Nachmittag wünschen“. Wichtig sei, dass man fühlt, „man ist wahrgenommen“.

Wünscht ein Schüler/eine Schülerin explizit nicht, dass die Eltern einbezogen werden, dann sollte man diese nicht einbeziehen. Als Lehrkraft könne man aber diese direkt informieren, wenn man sich „Sorgen mache“, *ohne die Schülerin* zu fragen. Fragt man die Schülerin und will diese nicht, dass die Eltern mit einbezogen werden, dann muss man den Wunsch der

Schülerin respektieren. Unbedingt sollte man den Schüler/die Schülerin aber dann vernetzen. Wichtig sei, dass man als Lehrkraft „keine Grenzen“ überschreitet „aber trotzdem genug macht“. Diesbezüglich müsse man sehr „subtil“ sein.

Ich frage M., ob Sie es legitim finde, dass eine Lehrkraft eine Schülerin bei Verdacht auf Magersucht konkret darauf anspreche. M. denkt schon, dass man fragen dürfe, ob jemand „magersüchtig“ sei. M. „wollte es selber nicht wahrhaben“, sie „wollte es nicht sehen“. Aber die Konfrontation war gut und wichtig:

„je mehr Leute sagten: „Könnte es nicht sein?“ (...) “Hast du dir das schon mal überlegt?“ Je mehr habe ich nachher geschnallt: oops, ich sollte wahrscheinlich wirklich Hilfe haben“.

Von daher findet sie „Konfrontation“ „wahrscheinlich nicht schlecht“. Diese sollte aber „im Rahmen“ sein und sicher „nicht vor der ganzen Klasse“ stattfinden.

In der zweiten Schule in einer anderen Stadt war dann alles anders, viel professioneller. M. betont die Rolle des Schulleiters. Dieser habe „seine Schüler“, -es seien ja zwar nicht „seine“-im Griff. Man konnte über alles reden, und es wurde „nichts einfach so gemacht“. Immer wenn er M. gesehen habe, habe er sie mit dem Namen begrüsst und nachgefragt, wie es ihr gehe. Sie sei da „einfach“ mit dem „gesunden Menschenverstand“ behandelt worden.

Ich frage M. nach ihrem Einstieg in der zweiten Schule. Sie erzählt, in der zweiten Schule hätte niemand der Klasse gesagt, sie sei magersüchtig. Sie „war einfach M.“, die Neue in der Klasse. Das habe sie „extrem geschätzt“. Weil „in [...]“ war es dann so, dass „einige Mädchen anfangen zu schauen, was ich esse. Und das hat mich dann auch gestresst“. Ausser den Lehrkräften und der Schulleitung war niemand über die Magersucht informiert. „Es war kein Thema“ in der Klasse. Wer sie gefragt hätte, dem hätte sie Auskunft gegeben. Aber dadurch, dass die zweite Klasse sie „halt immer nur so gekannt“ hat „mit Magersucht“, war es einfacher. In der Klasse vorher gab es Schüler/-innen, „die kannten mich halt vorher und nachher mit diesen 20 Kg weniger. Dann ist es schwieriger“. In diesem Fall brauche es „das noch mehr von den Lehrkräften her“, dass „sie mit der Klasse reden“ und „aufklären“. M. war „eigentlich froh“, dass es in der neuen Klasse „nicht gesagt wurde“, weil sie sonst „schon von Anfang an gebrandmarkt gewesen wäre und den Stempel auf der Stirne gehabt hätte“. Da dies aber nicht geschah, erlebte sie den Neustart „als Chance“. Es ging M. „dann besser“ und ihr Gewicht hat „sich stabilisiert“.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Spielte an der ersten Schule keine Rolle. Wichtige Rolle an der zweiten Schule
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Erste Schule: Setting ungenügend abgeklärt Hat sich für M. eingesetzt und ermöglicht, dass sie ein Zeugnis erhält. Zweite Schule: keine besonderen Vorkommnisse
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Erste Schule: Zeichnungslehrerin hat die eigene Überforderung durch Weiterbildung konstruktiv umgesetzt. Die meisten liessen sie „wie eine heisse Kartoffel fallen“. Zweite Schule: keine besonderen Vorkommnisse
Die Rolle des Lehrerteams	M. weiss nicht, ob sie in der ersten Schule informiert waren. Der Klassenlehrer war „sehr diskret“. In der zweiten Schule waren alle Lehrkräfte, über ihre Magersucht informiert.

Tabelle 54: Übersicht: Die institutionelle Ebene

3.5.1.2. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte

An einer früheren Stelle im Gespräch sagt M., Lehrkräfte müssten wissen, dass Magersucht als Krankheit betrachtet werden soll und nicht als „Spleen“. Es müsse klar sein, dass Magersucht wie eine „Drogensucht“ sei. Es sei „eine Krankheit“, und man sei „nicht einfach verhaltensgestört oder nicht gut erzogen“. Man müsse realisieren, dass da „ernsthafte Ursachen“ seien, und da müsse man „auch Sorge tragen.“ Lehrkräfte müssen „nicht alle Symptome und Ursachen kennen“. Das sei ja „eh für jeden anders“. Lehrkräfte sollten keine Diagnosen stellen und „das nicht so pauschalisieren“. Sie nennt dazu das folgende Beispiel: Lehrkräfte sollten nicht sagen: „die Schülerin hat „eine dominante Mutter, also ist das *ja ganz klar*“. Viel wichtiger sei das „Verständnis für den Menschen,“ dass man „ernst und für voll genommen wird“.

Lehrkräfte benötigten Grundwissen über „psychosomatische Vorgänge“, und dann müssten Lehrkräfte vor allem geschult werden in „Kommunikationstechnik“. Man sollte sicherstellen, dass „man ihnen vermittelt, sie sollten nicht allzu pädagogisch und erzieherisch an die Probleme herangehen, sondern eher mit Gefühl oder mit Bauchgefühl“. M. findet es wichtig, dass Lehrkräfte im Gespräch „nicht so autoritär“ seien. Sie sollten einen „nicht „beschnurren““ oder „so „blablabla“ reden“. Auch Ratschläge im Sinne von: „„So musst du““ es machen, findet M. weniger hilfreich. Wichtiger sei vielmehr „ein offenes Ohr“. Lehrkräfte müssten „gar nicht zu viel sagen“, sondern mehr „Inputs“ geben. Gefragt seien „direkte, klare Fragen, aber nicht eine Moralpredigt“.

M. schätzt, dass die Sekundarstufe-II-Lehrer das noch „eher lernen wollen“ als die „Sek-I-“ Lehrkräfte. Grundsätzlich sei das ja „auch im Interesse der Lehrkräfte“, wenn sie „sicherer“ seien und besser „wissen wie damit umgehen“. Für M. ist klar, dass es Lehrkräften „ja auch ein Anliegen“ sei, „dass es den Kindern gut geht“, es sei denn es ist jemand, „der da ist, um den Schülern auf die Finger zu geben“. Eine solche Person sei aber „dann im falschen Land.“

3.5.1.3. Schlussfolgerungen aus Interview 12

Basierend auf Interview 12 kann der folgende Ist- und Sollzustand definiert werden:

Istzustand	Sollzustand
Erste Schule: M. hat für sich keine Betreuung und Begleitung erfahren. Die Schule hat das Setting nicht überprüft. M. fiel durch das Netz	Netzwerk sollte durch Helferkonferenzen regelmässig überprüft werden
M. konnte sich nicht äussern zum Setting.	Auffällige Schüler/-innen sollen aktiv einbezogen werden
Zweite Schule: Professionellere Handhabung, M. gelang der Neustart.	

Tabelle 55: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 12)

Es lassen sich folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Erste Schule: Zeugnis trotz 10 Wochen Spitalaufenthalt dank dem Einsatz der Klassenlehrperson.	Erste Schule: Setting nicht überprüft, da Eltern in der Begleitung ihrer Tochter scheinbar sehr aktiv.
Zweite Schule: Keine Information der Klasse über die Magersucht, alle Lehrkräfte waren informiert.	Erste Schule: M. weiss nicht, wieviel die Lehrkräfte über ihre Magersucht wissen. Die Lehrkräfte haben Berührungsängste und lassen sie mehrheitlich wie eine „heisse Kartoffel“ fallen.
Zeichnungslehrkraft informiert sich in Eigeninitiative	Erste Schule: Turnlehrkraft schliesst sie durch ein

und nimmt sich M. an.	Sonderprogramm aus der Klasse aus. M. kann sich dem Konflikt nicht verbal stellen und nimmt wieder ab (Spitalaufenthalt)
	Ist das ganze Klassenteam über die Probleme einer Schülerin informiert, ist nicht klar, wer für was zuständig ist. Lehrkräfte würden so denken, die anderen Lehrkräfte würden mit der Schülerin reden und sich so selbst blockieren.

Tabelle 56: Analyse der Stärken und Schwächen (Interview 12)

Es lassen sich somit aus Interview 12 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Magersüchtige Schüler/-innen sollen nicht aufgrund ihrer Magersucht vom Normalunterricht ausgegrenzt werden. Hält die Lehrkraft eine Sonderbehandlung für notwendig, ist mit dem betroffenen Schüler/der betroffenen Schülerin sorgfältig abzuklären, ob er/sie diese auch wünscht. In solchen Gesprächen ist das aktive Zuhören sehr wichtig. Es ist davon auszugehen, dass der betroffene Schüler/ die betroffene Schülerin am besten weiss, was für ihn/sie gut ist.
- Schüler/-innen müssen von der Lehrkraft darüber informiert sein und mitbestimmen können, wer welche Informationen über sie erhält und wer welche Informationen nicht erhält.
- Bekommt ein auffälliger Schüler/eine auffällige Schülerin ein Zeugnis aufgrund von einer Sonderbehandlung, ist es Aufgabe des Klassenlehrers/der Schulleitung, Überlegungen anzustellen, wie und ob er dieses der Klasse mitteilen soll, um Mobbing des auffälligen Schülers/der auffälligen Schülerin zu vermeiden.
- Schulklassen brauchen Unterstützung von ihren Lehrkräften, damit sie mit auffälligen Schülern/Schülerinnen umgehen können. Die Unterstützung kann folgende Formen haben: Gespräche mit der Klasse, Gespräche mit einzelnen, Interventionen im Schulalltag (ggfs. durch externe Spezialisten/Spezialistinnen).
- Schulen sind zuständig für das Setting und den Rahmen der Begleitung. Lehrkräfte/die Schulleitung müssen in regelmässigen Abständen mit auffälligen Schülern/Schülerinnen (und ihren Eltern oder gesetzlichen Vertretern/Vertreterinnen) abklären, ob das Setting, in dem sich der Schüler/die Schülerin befindet, ihm/ihr entspricht. Diese Gespräche sind von den Schulen regelmässig zu führen, *auch wenn das Setting ausschliesslich von der Familie organisiert ist und scheinbar trägt*. Dazu müssen Schulen gut informiert sein über medizinische und nicht-medizinische Beratungsstellen, damit sie Schülern/Schülerinnen entsprechende Adressen abgeben können. Möglicherweise muss eine neue Vernetzung in einem verbindlichen Rahmen erfolgen.
- Auffällige Schüler/-innen müssen nicht erzogen oder belehrt, sondern als ganze Person respektiert und anerkannt werden. Sie wollen so angenommen werden, wie sie sind.
- Lehrkräfte müssen sich lösen von der Vorstellung, etwas Falsches zu *tun* oder zu *sagen* und in anderen Kategorien als richtig oder falsch denken. Wichtiger ist es, authentisch und nicht falsch zu *sein*. Dazu gehört es im Rahmen der selektiven Authentizität, eigene Probleme, Fragen und Schwierigkeiten im Begleitprozess verbalisieren und eine entsprechende Reaktion der begleiteten Schüler/-innen aushalten zu können. Der innere Abschied vom/von der Universalgelehrten ist dafür Voraussetzung.
- Die Ausbildung der Lehrkräfte muss diese besser vorbereiten, auf das Unvorhersehbare zu reagieren und es geradezu zu erwarten. Lehrkräfte müssen

wissen, wie sie nicht alltägliche Situationen besser bewältigen und die eigenen Handlungskompetenzen systematisch analysieren, reflektieren und erweitern können, so dass sie in einer Situation, *die nicht Routine* abverlangt, in der Lage sind, adäquat zu reagieren.

- Das Ziel der Lehrkräfte muss es sein, den Schülern/Schülerinnen zu helfen, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Dabei müssen sie genau abwägen, wie sie den Kontakt mit den Eltern gestalten. Ihre Rolle als Berater/-innen ist grundsätzlich eine neutrale.
- Schulleiter, die sich stark mit ihrer Schule identifizieren können und sich um eine offene, ehrliche Gesprächskultur bemühen und von Lehrkräften sowie Schülern/Schülerinnen ernst genommen werden, sind professioneller bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen.
- Unter gewissen Bedingungen lohnt es sich, einem auffälligen Schüler/einer auffälligen Schülerin einen Neustart in einer anderen Schule zu ermöglichen. Es muss aber sichergestellt werden, dass dieser/diese in der neuen Schule wieder Vertrauenspersonen findet. Eine Information der neuen Klasse über die Magersucht der neuen Schülerin empfiehlt sich nicht oder höchstens auf ausdrücklichen Wunsch der Schülerin.

3.5.2. Interview 13

Thema: Magersucht

Interviewdatum: 28.03. 2006

Befragt: Schülerin S, weiblich., 4 Jahre nach der Matur

3.5.2.1. Der Istzustand: Der Verlauf der schulischen Begleitung und die Zusammenarbeit/ Vernetzung mit den Beratungsstellen

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Oktober-Frühlingsferien im 10.Schuljahr	S. muss wegen ihrer Magersucht ins Spital. Zwei Zeugnisternine werden zu einem zusammengefasst. Aufgrund ihrer sehr guten Leistungen muss sie das Schuljahr nicht wiederholen.
11. Klasse	Mitte der Schulzeit war sie noch einmal im Spital. Insgesamt war sie ein Jahr im Spital während ihrer Schulzeit am Gymnasium.
12. Klasse	S. besteht die Matura.

Tabelle 57: Der Verlauf der Begleitung (Interview 13)

S. war bereits magersüchtig, als sie ans Gymnasium kam. Der Klassenlehrer am Gymnasium „wurde von meiner Mutter informiert“. Ein paar Wochen nach Schulanfang sagte ihm diese, dass S. im Oktober ins Spital musste. Er hat „dann auch sofort sehr gut reagiert“ und gesagt, „es sei kein Problem“. S. muss nachrechnen, wie lange sie abwesend war. Es war „sicher ein Monat oder eineinhalb“, sagt sie einerseits, andererseits sagt sie, dass sie „lang weg“ war. Sie erinnert sich dann, dass sie nach den Frühlingsferien zurückkam. S. wurde die Zeugnisfrist um ein Semester verlängert. Die Schule hat daraufhin „zwei Zeugnisse“ zusammengefasst aufgrund ihrer „Noten“, die sie vorher hatte. S. hat „den Stoff immer ins Spital gekriegt“ und dort gelernt. „Einen Teil der Prüfungen“ hat sie „nachgeschrieben“. S. hatte bereits „Panik“, davor, dass sie ein Jahr repetieren müsse, aber der Klassenlehrer habe ihr gesagt, man solle das nun „in Ruhe“ angehen. S. hat „dann in gewissen Fächern die Prüfungen nachholen müssen“, in anderen Fächern meinten die Lehrkräfte hingegen: „nein, das ist ok. Machen Sie einfach dort weiter, wo Sie aufgehört haben“.

S „war dann zweimal im Spital“, das zweite Mal ungefähr „in der Mitte“ der Schulzeit, also in der 11. Klasse. Ein Jahr vor der Matura war sie wieder „voll da“. S.’s Klassenlehrer hat sie „einfach überhaupt nicht unter Druck gesetzt“. Er habe immer zu ihr und ihrer Mutter „gesagt“, S. „solle jetzt zuerst einmal gesund werden und sich keine Sorgen machen“. Er „werde das regeln“. Als S. dann Ende März zu einem Gespräch in die Schule zurückkehrte, war sie sehr unsicher und wusste nicht, „ob das ginge“, wenn sie zurück in die Schule komme, denn sie habe „so viel verpasst.“ Der Klassenlehrer ermutigte sie aber und meinte: „Jetzt probieren Sie das einfach mal.“ Er „würde mit den Lehrkräften reden“. Für ihn „sei ganz klar, dass ich jetzt da nicht einfach hinstehen und alle (Prüfungen) schreiben könne“. Für S. war sehr entlastend, dass er nicht einfach sagte: „Ganz klar, Sie müssen repetieren“.

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von S.

S. äussert sich im Hinblick auf die Aufgabe der Lehrkräfte bei der Begleitung von magersüchtigen Schülern/Schülerinnen vorsichtig. Sie empfand es als sehr hilfreich, dass ihr

Klassenlehrer sie administrativ entlastet und mit den Lehrkräften betreffend der Leistungsbeurteilung gesprochen hat. Hinsichtlich der Begleitung von „magersüchtigen Schülern/Schülerinnen“ sei „es schwierig“, aber was S. „ganz wichtig fände“, weil „dieser Fluch“ „immer mehr verbreitet“ sei, dass Lehrkräfte „irgendwie mehr für die Krankheit sensibilisiert werden“, dass sie die „Anzeichen mehr erkennen“ und dass sie dann aber versuchen, mit den „Eltern Kontakt aufzunehmen“. Magersucht „ist ein sehr gefährliches Ding“, und „meistens, wenn man es sieht, ist es schon zu spät“. Aber trotzdem ist S. überzeugt, dass die Hauptaufgabe der Lehrkräfte sei, „dass die Eltern informiert sind“.

Da S. das Verhalten ihres Klassenlehrers, der nachher Schulleiter wurde, als sehr hilfreich empfand, bat ich sie, ihn zu beschreiben. Sie findet es „noch *schwierig, das in Worte zu fassen*“. Er sei „einfach sehr kompetent“, wie er „da vorne steht und etwas unterrichtet“. Er war „schon etwas distanziert“. Aber „dann auf der anderen Ebene“, wenn es um S.’s Magersucht ging, da war er „sehr verständnisvoll und entgegenkommend“.

S. war sehr erstaunt, dass er ihr „so viel Kulanz“ entgegengebracht hat. Der Klassenlehrer „hat schon gesagt, es sei aufgrund von dem“, was sie „vorher geleistet habe“. Dies erstaunte S. „aber trotzdem“. Schlussendlich hätte der Klassenlehrer S. aber so behandelt „wie jede andere auch“ und hat keine „Rücksicht“ auf sie genommen. Er hat „einfach gesagt, sie hat diese Leistung erbracht, und wir geben ihr diese Chance“. „Aber nachher ist der Unterricht und auch der Umgang (mit mir so) wie mit jedem gewesen“. Der Klassenlehrer „hat dann schon ab und zu“, wenn er merkte, dass „es nicht so gut ging“ S. gefragt, wie es ihr ginge. Aber er hätte nicht mehr speziell Rücksicht genommen. „Das geht ja auch nicht“. Dafür hat S. volles Verständnis. Eine Ungleichbehandlung war auch nicht in ihrem Sinne.

Wahrnehmungsstrategien

S. ist bereits mit „dieser Essstörung¹¹⁰“ ins Gymnasium gekommen. Sie korrigiert sich dann, dass sie „schon schlank“ gewesen sei, „aber nicht so mager“, dass man „hätte sagen müssen“: „ok: krank“. Es ging dann aber „ziemlich schnell“. Das Gymnasium begann „im August, und im Oktober“ ging sie „das erste Mal aus der Schule“ ins Spital. „Das Gewicht ging ziemlich schnell runter“, aber S. „*hat niemand darauf angesprochen*“. „Es lief einfach so“. Sie habe ihre „Leistungen erbracht“, und dann konnte sie „aus gesundheitlichen Aspekten“ nicht mehr in die Schule. S.’s Arzt hat daraufhin bestimmt: „So ab ins Spital“, so lief das“.

Kommunikationsstrategien

Direkt auf die Gesprächsführungskompetenzen angesprochen, betont S. lediglich das Zuhören. Ihr Klassenlehrer hätte „sehr gut zuhören“ können, und „er hat selber *auch überlegt*“. Er hätte sie gefragt, was zu tun sei, und „wie könnte man ihr helfen, indem man den Einstieg erleichtert.“ Wichtig war für S. auch, dass die Lehrkraft ihr unvoreingenommen begegnet ist und ihr gesagt hat, sie solle sich nicht wegen der Repetition sorgen.

Abgrenzungsstrategien

Die Lehrkräfte waren über S.’s Magersucht informiert. Sie haben sie aber nie speziell darauf angesprochen, sondern sie gleich behandelt wie ihre Kollegen/Kolleginnen. Auf die Frage, ob S. den Eindruck hatte, dass die Lehrkräfte mit ihr überfordert waren und sich dadurch speziell abgegrenzt hätten, zögert S. Sie denkt schon, dass die Lehrkräfte in „gewisser

¹¹⁰ Dass S. diese Aussage zuerst macht und dann revidiert, veranlasst mich zur Vermutung, dass das schulische, leistungsorientierte Umfeld des Gymnasiums in *ihrem* Fall die Magersucht gefördert hat. Die Anschlussfrage und die Antworten von S. sind weiter unten zu lesen.

Hinsicht“ mit ihr überfordert waren. Da es aber „kein Thema“ gewesen sei, sei die Überforderung nicht „wirklich sichtbar“ gewesen. „Es hat mich von den anderen Lehrern nie jemand angesprochen, ausser der Mathelehrer“. S. hatte „eine Scheissnote in Mathe geschrieben“ und ihn gefragt, „ob es eine Wiederholung gäbe“. Der Mathlehrer fand: „„Nein, nein. *Sie mit ihrer Krankheit*, da gibt es *keine* Wiederholungsprobe.“ S. fand, dass er ein „sturer Typ“ gewesen sei.

S. hat die Bemerkung: „Sie, mit ihrer Krankheit“ so interpretiert, dass es die Lehrkraft „schon eher fürsorglich gemeint“ habe, denn, „er sagte, er denke, es sei nicht produktiv für meine Krankheit und *es täte das fördern*“. S. war dennoch ungehalten darüber, dass sie den Test nicht schreiben konnte, ansonsten hat sie nicht weiter über die Probe nachgedacht. Es hat sie „angeschissen“, dass sie „den Test nicht schreiben konnte“. Alles „andere war“ ihr „egal“. Ansonsten hat S. „*nie* einen Lehrer darauf angesprochen, und *er (hat) ja auch nicht wirklich*“ mit S. über ihre Magersucht geredet. Die Mathematiklehrkraft sagte „einfach, er möchte das jetzt nicht machen, im Hinblick auf“ S.’s Krankheit.

S. empfand im grossen und ganzen die Reaktion der Schule als sehr angemessen und hätte sich von den Lehrkräften *kein grösseres Engagement* gewünscht. Sie ist mit dem Begleitungsprozess durch die Schule zufrieden.

Die Relevanz der Genderfrage

Für S. spielt das Geschlecht bei ihrer Begleitung keine Rolle. Sie habe zwar „schon von früher, und das habe „auch mit der Krankheit zu tun, eine gewisse Zurückhaltung gegenüber Männern gehabt“. Aber es habe für sie keine Rolle gespielt, ob es ein Klassenlehrer oder eine Klassenlehrerin gewesen sei.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Begleitung bei der Magersucht sehr schwierig, da man nicht an diese Schülerinnen rankommt. Lehrkräfte müssen die Eltern kontaktieren und über die wahrgenommene Magersucht informieren.
Wahrnehmungsstrategien	S.'s Magersucht wurde von der Schule nicht wahrgenommen. Sie wurde vom Arzt ins Spital überwiesen.
Kommunikationsstrategien	Gut zuhören können.
Abgrenzungsstrategien	Nur eine Lehrkraft hat S. je auf ihre Magersucht angesprochen. (nur eine Bemerkung, kein Gespräch) Kein Thema an der Schule, hat aber S. nicht weiter gestört.
Die Relevanz der Genderfrage	Spielte in S.'s Fall keine Rolle

Tabelle 58: Übersicht: Die individuelle Ebene (Interview 13)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Die Klasse hat S. zu diesem Zeitpunkt nicht gemobbt, weil sie spezielle Promotionsbedingungen erhalten hat. Es gab bei ihrem zweiten Spitalaufenthalt „Probleme“ „aber nur von einer Seite, also nur von einem Einzigen, sonst nicht“. Das erste Mal war die Klasse „neu zusammen“, und es gab „absolut kein Problem“ mit ihrer angepassten Leistungsbeurteilung. Die Klasse hätte gesehen, dass sie vorher auch „sehr gute Noten“ gehabt hätte. Sie denkt, wenn sie nur knapp genügend oder ungenügend gewesen wäre, die Klasse dies anders betrachtet hätte. Auch die Lehrkräfte hätten dann „nein“ gesagt. Der eine Schüler, der S. zu spüren gab, dass die Leistungsbeurteilung der Schule unfair sei, „hatte ein Riesenproblem“ mit ihr:

„Er hat eine sehr abschätzige Haltung, aber die hat er allen gegenüber entwickelt, und ich bin einfach ein Mensch, ich lasse nicht alles mit mir machen. Er war auch einer, der gut war in der Schule, und er hat dann im Französisch oder im Geographieunterricht oder in der Chemie nicht die Noten gehabt, die er gerne gehabt hätte.“

S. spürte seine Ablehnung „wahnsinnig“, weil sie „eh schon gute Noten hatte“. Wenn sie Hallo sagte, hätte er in die „andere Richtung geschaut“, aber in der Klasse „ist er durch seine arrogante Haltung allen gegenüber“ „nicht so auf Anklang gestossen“. S. ist überzeugt, Lehrkräfte können in solchen Situation nicht intervenieren, denn wenn sie sich „einmischen, dann spitzt sich das Ganze zu“ und es gibt eine „Kontra-Reaktion“. Der Schüler werde „dann nicht sauer auf den Lehrer, sondern auf“ den betroffenen Schüler/die betroffene Schülerin. S. unterscheidet, wenn jemand „wirklich von der Klasse gemobbt wird, dann muss ein Lehrer hinstehen“ und intervenieren. Aber wenn es so „ein kleiner Zwist“ ist, dann müssen die Schüler/-innen dies in der Klasse unter sich „selber ausmachen“. Je nachdem sei dem aber auch bei Mobbing in der Klasse Rechnung zu tragen, denn sobald Lehrkräfte intervenieren, „spitzt sich das“ dann „mehr zu“:

„Denn die, die gegen jemanden sind, die werden nicht sauer auf den Lehrer, sondern auf den, den es betrifft“.

S. hat kurz nach Schuleintritt so viel Gewicht verloren, dass sie ins Spital eingewiesen werden musste. Die Magersucht hätte zwar bereits „in der Sek“ angefangen. Sie hätte da eine „Leistungsdisziplin“ entwickelt und hatte Freude an „einer guten Note“. Das habe „da

reingespielt“. Aber mit der Schule habe Magersucht „grundsätzlich nichts zu tun“. S. sagt zwar, dass das „Gymnasium, in dem sie war, das „Strengste“ in „der Umgebung.“ sei. Es gibt da Wahnsinnsanforderungen, und es gibt sehr viele Mädchen (in Gymnasien), die diese Krankheit haben“ „Es ist einfach eine Wahnsinnsleistung“, das sei ja „klar“, denn immerhin sei es „ein Gymnasium“.

Die Lehrkräfte wurden durch den Klassenlehrer informiert, haben aber S. nicht „angesprochen“: Sie war „einfach wieder da“, und es ging „ganz normal“ „weiter“. S. hat die Prüfungen „etwas zeitverzögert schreiben können“. Einzelne Lehrkräfte haben sehr „rücksichtsvoll“ reagiert und ihr 3-4 Wochen Zeit gegeben. Sie konnte „jederzeit fragen“, wenn sie ein Problem gehabt hätte. S. war es „recht“, und sie war „froh darüber“, dass *keine* Lehrkraft sie angesprochen hat, denn sie „hatte Angst, wieder zurückzukommen:

„Alle wissen es, die Schüler wussten es. Also wenn jemand ein halbes Jahr fehlt und dann nicht mehr kommt, dann ist es logisch, dass der Klassenlehrer oder der Schulleiter sagt: Ja, sie ist im Spital. Aber ich wurde (gut) aufgenommen, ich hätte das nie gedacht“.

S. war „recht gestresst“ das erste Mal, „da wieder hinzugehen“, als sie in die Schule zurückkam. S. hatte vor ihrer Rückkehr „schon mit 2-3 Leuten wieder Kontakt“, und die haben „mir Material gebracht oder meiner Mutter mitgegeben“. S. betont vor allem die Reaktion der Peers. Die Klasse habe sie „*total herzlich*“ wieder aufgenommen. Mit den Lehrkräften sei es „auch einfach so weiter gelaufen wie vorher“.

Im Fall von S. hatte der Klassenlehrer vor allem in Hinblick auf die Leistungsbeurteilung die Fäden in der Hand. „Er hat das koordiniert“ und hat S. dies „alles aus den Händen genommen“ Sie musste „nicht zu den Lehrkräften“ gehen und nachfragen, wann sie welchen Test zu schreiben hatten. Die Lehrkräfte, die noch einen Test „brauchten“, haben sich dann an S. gewandt, und sie hat mit ihnen gemeinsam dies nach der Stunde besprochen. Sie haben ihr auch alles Material zusammengestellt und mitgegeben. „Die waren da sensibilisiert“. Die Klassenlehrkraft musste sich hingegen, nachdem S. das zweite Mal ein halbes Jahr fehlte, „vor allem“ über eine Lehrkraft „hinwegsetzen“, die Widerstand leistete. „Der hatte ein wenig protestiert, dass ich jetzt da weitermachen kann und nicht repetieren muss“. Er ging „da ziemlich auf die Barrikaden“, aber der „Klassenlehrer hat sich durchgesetzt“, denn die meisten Lehrkräfte waren „für“ S., und darum „ging das dann auch“. Auch die Schulleitung stand hinter dem Klassenlehrer. Mit ihr hat aber S. nie „zu tun gehabt“.

S. denkt, es ist „schwierig zu sagen“, inwiefern der Leistungsanspruch des Gymnasiums die Magersucht fördere, denn bei der Magersucht sei es „so, dass man selber diesen Leistungsanspruch hat“:

„Die Schule verlangt schon ein gewisses Pensum, aber die sagen ja nicht, dass man in allen Fächern eine 6 haben muss. Das auferlegst du dir selber. Handkehrum *geben sie einem ja sehr viel Stoff* und dass (das) [...] ein gewisses Mass an fördernden Mitteln drin hat (ist klar), weil halt einfach die Leistung im Zentrum steht. Aber wo ist das heute nicht so?“

Ich frage S. weiter, ob Schulen etwas unternehmen können, damit Schülerinnen nicht solch überhöhte Leistungsansprüche an sich aufbauen. S. verneint, denn an Leute mit „der Krankheit“ kommt man nicht „wirklich ran“. Es sei, wie gesagt, auch nicht „der

Leistungsdruck“, der mit bestimmend ist, sondern die Schüler/-innen würden sich dies „selber vornehmen.“

S. nennt folgende Gründe, weshalb man als Lehrkraft nicht an magersüchtige Mädchen herankommt:

- Die Art der Krankheit. Es sei eine „Wahnsinns perfide Krankheit“, weder Ärzte, Eltern noch Lehrkräfte kommen da weiter.
- Die Zusammenarbeit mit der Betroffenen: Erst wenn die Betroffene selbst realisiert oder merkt, es geht so nicht weiter (dann verändert sich etwas)
- Die Rolle der Lehrkraft: Lehrkräfte haben eine widersprüchliche Rolle zwischen beurteilen und begleiten. *„Eine gute Note ist in Bezug auf diese Krankheit genauso wie wenn das Gewicht runtergeht“*. Es ist gibt der Schülerin ein „Glücksgefühl“. Es „ist lässig, es ist toll, du hast es geschafft“, alles andere wäre ein „Versagen“. Lehrkräfte können sich zu Bestleistungen, die sie fordern und erwarten, aber nicht kritisch äussern: „Was will ein Lehrer sagen? Es ist das Beste.“

S. denkt, es wäre wichtig, dass es verbindliche Unterrichtssequenzen gäbe, die nicht nur leistungszentriert sind, damit man „zu sich selber findet“. Sogar im Sport sei Leistung gefragt und man müsse „100 Runden rennen, damit man eine 5 hat“. Man komme „nie richtig zur Ruhe“. Schüler/-innen sollten zwischendurch „abschalten“ können, denn sobald sie heim kämen, müsse weiter „Leistung“ erbracht werden. Man käme da „nicht draus raus“: „Grundsätzlich setzt du dich hin, und du musst weitermachen“. Wäre ein solches Angebot zusätzlich zum Normalangebot angeboten worden, hätte S. dies nicht besucht, es dürfe nicht freiwillig sein oder „ausserhalb“ des Stundenplanes angeboten werden, sonst „schwänzen“ alle, obwohl so ein Angebot „helfen“ würde.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Hat Klassenlehrer passiv unterstützt
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Übernahm die aktive Führung und hat für S. alles Administrative geregelt. Leistungsbeurteilung angepasst. S. muss nicht alle Prüfungen schreiben.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Haben mit S. zusammen Prüfungstermine bestimmt und sind in Eigeninitiative an S. gelangt, wenn sie noch einen Test schreiben sollte. Eine Lehrkraft hat grossen Widerstand gezeigt, weil S. trotz zweier Spitalaufenthalte von je ca. einem halben Jahr nicht repetieren musste.
Die Rolle des Lehrerteams	Hat S. mehrheitlich gestützt. Das Material für die Prüfungen wurde ihr zur Verfügung gestellt und abgegeben.

Tabelle 59: Übersicht: Die Schule (Interview 13)

3.5.2.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte

S. ist der Ansicht, dass man bei Magersucht „den Betreffenden zwingen“ müsse, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Es gehe „nicht anders“. Ist das Gespräch mit dem Schüler/der Schülerin erfolglos, dann müssen Lehrkräfte die Eltern „fein“ anfragen und die eigene Wahrnehmung schildern. Die Lehrkräfte sollten dann „einfach bei den Eltern“ „einen Punkt“ setzen und „einen Input“ geben. S. weiss natürlich nicht, wie Eltern darauf reagieren werden:

„Viele Eltern von Leuten, wo ich weiss, dass die diese Krankheit haben, die sagen: Nein, nein, das ist nur so ein Tick. (Da ist es die Aufgabe der Lehrkräfte,) dass man einfach die Lehrkräfte oder auch die Eltern in dem Sinne sensibilisiert und sagt: *„Hören Sie, das könnte eine ernst zu nehmende Krankheit sein“*. Aber die Eltern

sollten dann nicht irgendwie (dem Sohn/der Tochter) sagen: „Ja, die Schule hat angerufen und gesagt: Du hättest Magersucht“. Das ist natürlich das Falsche“.

Aufgabe der Schule sei es zu informieren, denn „zu viel Rücksicht“ nehmen könnten Schulen nicht. „Das Bemuttern“ das „bringt nichts“. Wichtig sei es für Lehrkräfte, „dass man jemandem zuhört“, der magersüchtig ist und versuchen würde, dies „zu verstehen“. Lehrkräfte müssten dahingehend geschult sein, Verständnis für den Menschen zu zeigen.

3.5.2.3. Schlussfolgerungen aus Interview Nr.13

Aus Interview 13 lässt sich folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
S. wurde von den Lehrkräften nicht auf ihre Magersucht angesprochen.	Information der Lehrkräfte wichtig, aber diese sollten diskret mit den Informationen umgehen. S. war froh, dass nicht alle Lehrkräfte sie auf ihre Magersucht ansprachen.
Angepasste Leistungsbeurteilung nach Spitalaufenthalt.	Angepasste Leistungsbeurteilung bei Spitalaufenthalt, aber nicht zu viel Rücksicht nehmen.
	Beurteilungsfreie und verbindliche Zeitgefässe, in denen man abschalten kann.
	Kein „Bemuttern“, sondern Information der Eltern. Mitteilen der eigenen Wahrnehmung. Zuhören und Verständnis aufbringen können.

Tabelle 60: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 13)

Dabei gilt es die folgenden Schwierigkeiten zu beachten:

Stärken	Schwierigkeiten
Schulleitung hat für S. spezielle Promotionsbedingungen geschaffen	S.'s Magersucht wurde von der Schule nicht früh genug wahrgenommen. Ein Spitalaufenthalt war unvermeidlich.
Klassenlehrkraft hat sich durchgesetzt, dass S. trotz Spitalaufenthalt ein Zeugnis erhielt, ohne repetieren zu müssen.	Einzelne Lehrkräfte fanden S.'s angepasste Leistungsbeurteilung nicht richtig.
	Leistungsanspruch des Gymnasiums hat einen Zusammenhang mit der Magersucht. Eine gute Note haben, ist wie „wenn das Gewicht sinkt“. Leistung ist aber am Gymnasium grundsätzlich positiv besetzt. Es fehlt ein kritischer Umgang mit Überleistung, die krank machen kann oder selbst ein Krankheitssymptom ist.

Tabelle 61: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 13)

Es lassen sich somit aus Interview 13 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Schüler/-innen entscheiden aufgrund der eceterophalen Intelligenz (dem Bauchgefühl), ob Sie Zugang finden zu einer Lehrkraft oder nicht.
- Wenn 70% der Lehrkräfte (vgl. Forneck und Schriever 2000) der Meinung sind, dass nicht genügend Zeit vorhanden ist für den zu behandelnden Stoff, muss im Hinblick auf eine Prävention von Magersucht diese Haltung der Lehrkräfte verändert werden. Es darf nicht sein, dass unrealistische Zeitvorstellungen der Lehrkräfte sich in krank machender Weise auf Gymnasiasten/Gymnasiastinnen übertragen könnten.

- Schülerinnen müssen lernen, mit der Magersucht besser umzugehen. Lehrkräfte können diesen Lernprozess in Gang setzen, indem Sie im Klassenzimmer den Schülern/Schülerinnen Wertschätzung nicht vor allem über die Noten vermitteln. Schülerinnen müssen Erfolg in der Schule erleben können, der nicht nur an die erbrachte Leistung und die damit zusammenhängenden Noten gebunden ist. Dies erfordert von den Lehrkräften eine hohe Sozialkompetenz und ein grosses Engagement. Es erfordert auch, dass in Schulen (bezahlte) und verbindliche Gefässe vorhanden sind, in denen Schüler/-innen sich in anderen Zusammenhängen erleben können als im Normalunterricht.
- Lehrpläne müssen Gefässe enthalten, die beurteilungsfrei, aber für die Schüler/-innen verbindlich sind. Diese sind notwendig, um Gesundheitsförderung gezielt umzusetzen.

3.5.3. Interview 14

Thema: Neurodermitis und Angstzustände

Interviewdatum: 07.03.2006

Befragt: weibliche Schülerin, F., 15 Monate nach der Matura

3.5.3.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungsstellen

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
Eintritt ins Gymnasium	Neurodermitis wurde immer schlimmer. Sie entwickelte Angststörungen.
2. Semester vom 2. Jahr	F. schreibt nur die Semesterprüfungen und besteht das Semester. Sie verübt beinahe einen Suizid, den die Mutter vereitelt.
1. Semester des 3. Jahres	Die Neurodermitis und die Angstzustände verschlimmern sich. F. muss im Frühling ins Spital
	Sie wiederholt ¹¹¹ das letzte Jahr vor der Matur.
Das letzte Jahr vor der Matur	F. empfindet die Schule als „absoluter Horror“.

Tabelle 62: Der Verlauf der Begleitung (Interview 14)

F. leidet an einer starken Neurodermitis, die sie schon „ein Leben lang hatte“ und die im Gymnasium „*immer schlimmer*“ wurde. Wenn man die Krankheit nicht kenne, könne man sich das „nicht vorstellen“:

„Ich bekam das am ganzen Körper. Das sah aus wie ganz schlimme Verbrennungen. Mein ganzes Gesicht, Arme, Beine, alles schwoll an, alles war verdickt und halt total offen und zerkratzt und äusserlich sah man das schon“.

F. hat deswegen ihre Klasse und ihre Lehrkraft beim Übertritt ins Gymnasium über ihre Krankheit informiert. Sie sei am Anfang „öfters zu Hause geblieben“, weil sie so „Schmerzen hatte“ und sei dann „auf den Klassenlehrer zugegangen“. In der Schule wussten alle, dass sie diese Krankheit hatte. F. dachte, dass es „noch wichtig“ sei, „dass die das wissen“, denn es ist auch für „mich sehr unangenehm“, „wenn das alle sehen und dann fragen“, auch wenn das „ja“ nicht „böse“ gemeint sei. Aber es sei schwierig, alles „X-Tausend mal erzählen“ zu müssen. Als es dann schlimmer wurde, ging F. zum Klassenlehrer. Er sagte, „er habe auch bemerkt, dass es F. „schlecht ging“.

F. hatte aufgrund der Neurodermitis psychosomatische Beschwerden entwickelt. Sie hatte mit der Zeit „nur noch Schmerzen“ und konnte sich fast nicht mehr bewegen“, weil ihre Haut fast „völlig zerstört“ war. Sie entwickelte dann ein „Angstsyndrom“ und bekam vor „allem Angst“. Als sie nicht mehr wusste, was sie machen sollte, besprach sie Handlungsalternativen ausführlich mit dem Klassenlehrer. Sie war überzeugt, dass sie das „Gymnasium fertig machen“ wollte und die Matura anstrebte. Sie wolle „nicht einfach jetzt aufhören“, sondern sie werde versuchen „zu kämpfen“. Mit dem Klassenlehrer hat sie daraufhin vereinbart, dass

¹¹¹ Im Text wird deshalb vom „ersten Klassenlehrer“ gesprochen, der sie vor der Repetition begleitete und vom „zweiten Klassenlehrer“, dessen Klasse sie nach der Repetition besuchte.

sie zur Schule kommt, „wenn es geht“, und am Ende des „2. Semesters vom 2. Jahr“ schrieb sie nicht mehr alle Prüfungen, sondern nur noch die „Semester Tests“.

Die Neurodermitis wurde während der Gymnasialzeit immer schlimmer. Für F. war es „erste Priorität“, dass sie sich am Morgen „einigermassen pflegen konnte“. Wichtig war, dass sie „da ein paar Stunden durchhalten konnte“. Der Juckreiz war so „stark, dass sie „fast an die Decke ging“. Jeweils am Morgen ging F. „mit so einem schlechten Gefühl“ zur Schule, dass sie sich „physisch total schlecht fühlte“ und „psychisch auch“. Der Druck nahm dann zu, weil sie dachte, dass „halt eh viele gegen“ sie seien und sie „nicht verstehen könnten.“ Zudem verlor sie die „Bindung zur Klasse“, weil sie „dann immer wieder eine Woche weg“ war. Sie war „da einfach aussen vor“. Das „Schwere“ war zusätzlich, dass sie alles „regeln musste mit allen Lehrkräften“. Sie musste sich den „Stoff für die Tests selber besorgen“. Vieles habe nicht geklappt. „Derjenige, der ihr den Stoff hätte geben müssen“ hat ihn ihr „nicht gegeben“:

„Mich verletzte es einfach stark, weil viele haben mich einfach so seltsam angeschaut, und ich wusste da ja schon, *was die meinen*. Ich hatte dann nicht die Kraft, mit denen zu reden, und ich wollte das auch nicht. Ich (hatte da) kein Vertrauen, und ich wäre dazu auch nicht in der Lage gewesen. Ich habe auch gedacht, dass das gar keinen Wert hat“

Sie besuchte die ersten Monate des 1. Semesters der dritten Klasse, und vom Frühling an wurde es dann schlimmer. Ab „März, April“ ging es nicht mehr. Sie hoffte zwar, „dass es besser würde“, aber sie gab trotzdem „den Rücktritt“ aus „der Klasse“. Zuerst wollte sie nicht, weil sie „war im Maturajahr“. Sie dachte, „das muss doch irgendwie besser“ werden, und sie „wolle die Matur jetzt machen“. Aber sie musste sich „eingestehen, dass es einfach nicht mehr ging“. F. war danach im Spital. Nach dem Spitalaufenthalt muss sie ein Jahr wiederholen.

Das erste Semester bei ihrer Repetition hat sie „dann freiwillig gemacht“. Sie „habe die Tests fakultativ geschrieben“, damit sie sich „wieder an den Stress eingewöhnen konnte“. Für F. war das der „Horror“, denn „alle“, die sie „kannte, machten die Matura“. Damit auch noch umzugehen, war für sie ein zusätzlicher Stressfaktor. „Das war ganz schwierig“:

„Ich fand dann, ich bin blöd und nicht intelligent. Und die Angst: bestehe ich jetzt das oder nicht? Das Lernen viel mir so schwer wegen all dem Juckreiz. Ich schrieb die Tests, ich weiss, das tönt blöd, aber mit der einen Hand schrieb ich, und mit der andern kratzte ich. Oder dann ging ich *in der Pause schnell mir eine Spritze machen, damit es einigermaßen aufhört*“.

Der Einstieg in die neue Klasse war F. sehr schwer gefallen, und der zweite Klassenlehrer hatte wenig Verständnis für ihre Situation. Fabienne habe „es schlussendlich gehasst, da hinzugehen“. Bei F. war dann die Schule ein Auslöser für neurodermitische Schübe:

„Weil (die Neurodermitis) war dann wirklich verknüpft mit dem, dass es immer wieder schlimmer wurde, wenn ich in das Gebäude ging. Es wurde dann wirklich *psychisch auch vernetzt*. Das hat dann bei mir grade Ausschläge ausgelöst“.

„Eine positive Erfahrung war der (...) Lehrer“. Diese Lehrkraft unterrichtete auch ein Fach, das F. gut lag. F. „merkte dann auch, dass diese Lehrkraft einigermaßen nachvollziehen konnte“, wie „schwer alles“ für sie war, dass sie trotz dieser „enormen Belastung“ „weitergemacht“ hat. Diese Lehrkraft habe auch ihre „Leistungen sehr geschätzt, weil die halt

gleich geblieben sind“ Am Schluss vor der Matur hätte diese Lehrkraft ihr versprochen, wenn F. „nicht eine 5.5. im Zeugnis hätte“, würde „er mir das aufrunden, weil er fände, ich hätte das verdient, denn ich hätte da so viel gemacht“. Wenn F. ein paar Tage gefehlt hatte, dann gab diese Lehrkraft ihr „das Gefühl, dass er Freude hatte“, dass sie „wieder da“ war. Nie hat diese Lehrkraft Bemerkungen gemacht im Sinne von: „Wie? jetzt haben Sie schon wieder gefehlt? Er habe jeweils gefragt: „Haben Sie die Blätter? Sind sie auf dem neuesten Stand. Wissen Sie, wann die Prüfungen sind?“ Er hat sich einfach Mühe gegeben“. „Wenn etwas unklar war, hat er sich wirklich auch engagiert“. F. hatte „da das Gefühl, dass sie dazu gehöre“. Auf die Frage, ob sie das als Sonderbehandlung empfunden habe, antwortet sie:

„Ja und Nein. Also nein, weil er zu allen Schülern sehr nett war. Manchmal war er fast zu nett, weil er hatte zum Beispiel das Notensystem so gemacht, dass jetzt niemand gross schlimm ungenügend werden könnte, und dann habe *ich halt einfach gemerkt, dass viele ihn wirklich schamlos ausnützen*. Von dem her, denke ich, dass das seine Art war, aber er hat sich sicher sehr Mühe gegeben bei mir. (Ich brauchte das auch.)[...] Das gab mir auch das Gefühl, dass es geschätzt wurde, dass ich doch weitermache und diese Matur doch machen möchte und sie bestehen werde und dass auch akzeptiert wird, dass ich das möchte und dass ich auch das Recht habe, diese Matura zu machen“.

Das „schlimmste Beispiel“ war für F. ihr Schwerpunktfachlehrer. Sie kann nicht genau sagen, warum sie dies als so schlimm empfand, aber sie „hatte das Gefühl“, er möge sie nicht. Sie „habe es einfach gemerkt am Anfang“, dass er mich „ganz schräg angeschaut hat“, wenn ich mal „wieder ein paar Tage gefehlt habe“. F. hatte „irgendwie das Gefühl, es wäre ihm lieber, wenn ich gar nicht mehr kommen würde“. Sie hatte das Gefühl, die Lehrkraft sei in einen „Mega Stress reingekommen“. Er sei „ja irgendwie schon für“ F. „verantwortlich“, dafür dass sie den Stoff mitkriegt „und so“. F. habe aber „halt ganz stark gemerkt, dass er sie „nicht ernst nimmt“. Einerseits habe sie dies an seinem Blick gemerkt, „dass er mich komisch anschaut, weil er wie gar keine Ahnung hat, was das (Neurodermitis) ist“. Und dann habe er „einfach so Randbemerkungen“ gemacht, wenn sie „etwas gefragt habe“. Sie habe gemerkt, dass „ihn das durcheinander bringt“. Die Lehrkraft hätte sich dann unter Druck gefühlt, er müsse „das jetzt erklären“ und wisse nicht, wie er auf F.'s Fragen reagieren sollte. Auffallend sei gewesen,

„dass er sich durch mich wie bedroht gefühlt hat. Ich hatte dann das Gefühl, ich bin zu wenig real für ihn oder dass ich ein zu spezieller Fall war. Dass jetzt da jemand aus der Reihe tanzt und da halt einfach in einer ganz anderen Situation steckt.“

Ein halbes Jahr vor der Matura musste F. einen Semestertest schreiben, und die Lehrkraft hat „ein *komplett falsches Thema* gebracht, dass wir nicht vereinbart hatten“. F. schrieb den Test trotzdem „und der war natürlich *nicht* gut.“ Sie „ging dann zu ihm“ und machte ihn auf den Fehler aufmerksam. Sie sagte ihm, dass dies nicht das vereinbarte Thema gewesen sei, und dann „schiss er mich zusammen“. Er sagte: „Nein, das sei das richtige Thema, wenn ich das nicht lernen könne, *dann sei ich selber schuld*“. F. hatte das Thema mit der Lehrkraft nicht schriftlich vereinbart, nur mündlich. Sie ging daraufhin zur Schulleitung und informierte sie, dass sich die andere Lehrkraft nicht an die Abmachungen halten würde und ein Thema geprüft worden sei, dass sie nicht „hätte lernen müssen“. Sie liesse sich das nicht gefallen“. Der Schulleiter hat daraufhin „mit dem anderen geredet und sagte mir, dass der Herr X. *da ganz anderer Meinung* sei.“ Der Schulleiter machte F. dann darauf aufmerksam, dass sie „Rekurs machen könne“. F. beschloss, das zu tun und hatte den Brief auch bereits verfasst, als der Schulleiter auf sie zukam:

„Und an dem Tag, als ich (das Rekurschreiben) dem Schulleiter bringen wollte, kam er selber dann zu mir und hat mir gesagt, dass die Lehrkraft zu ihm gekommen sei und gesagt habe: *Er hätte sich jetzt erinnert*. Es sei doch so gewesen (wie F. sagte), Er habe das vergessen. Es täte ihm *schon leid*, er habe das durcheinander gebracht. Ich müsse jetzt diesen Rekurs nicht mehr machen. Er könne es jetzt zugeben“.

F. fand das Ganze „irgendwie so primär, einfach mega verlogen“. Sie hätte gemerkt, dass der betreffende Lehrer „Angst“ bekommen hätte. Wenn sie „da einen schriftlichen Rekurs“ mache, dann könne „*er halt nicht mehr lügen* vor dem Schulleiter.“ „Die Klasse konnte das ja auch bezeugen“, dass er das falsche Thema geprüft hätte. „Eine Kollegin hat eben noch zu dieser Lehrkraft gesagt, das Thema „stimme nicht“. Sie wisse das „ganz genau“. F. war der Vorfall auf „eine Art“ „egal“. Sie „kriegte ja dann eine bessere Note“, aber „psychisch war es schlecht“. Sie hat die Reaktion der Lehrkraft persönlich genommen:

„Es zeigte mir einfach, dass er eine ganz starke Ablehnung *hat gegen mich, dass er auch nicht persönlich zu mir kommen kann und mir das sagen kann*. Dass das sozusagen über eine andere Instanz (den Schulleiter) gehen musste. Und er hat dann *nachher auch kein Wort zu mir gesagt*“

Die Lehrkraft habe einfach „weiter gemacht wie bisher“. F. hat den ganzen Vorfall auch ihrer Mutter geschildert. Diese „musste dann anrufen wegen sonst was, und dann hat er ihr am Telefon gesagt: *Er habe das Gefühl, ich habe doch gar nichts. Ich habe nichts, weil man nichts sehe*“. F.'s Neurodermitis ist medizinisch belegt und war zu dem Zeitpunkt schlecht sichtbar, weil es Winter war und sie „warm angezogen“ war, so sah man „es nur an ganz wenigen Orten“, obwohl „*der ganze Körper halt bedeckt* war“. F.'s Mutter ist dann wegen dieser Bemerkung der Lehrkraft „einfach ausgerastet, und sie sagte zu ihm, was er denn eigentlich glaube“. Die Lehrkraft sagte „*dann, er kenne das nicht, und er habe noch nie von dem gehört und so. Ich mache doch einen guten Eindruck*“. Ich frage F. nach den Reaktionen der Lehrkraft am Telefon mit der Mutter. Sie weiss „nicht mehr genau“, was er zu ihr gesagt hätte. Sie sagt, er hätte dann zur Mutter gesagt, wenn das „halt dann so“ sei, dann habe er das ja „auch nicht wissen können.“ „Er kenne das ja auch nicht“. Die Lehrkraft meinte dann, dass man das „jetzt halt irgendwie *regeln*“ müsse, aber „*das ginge ihn halt auch wirklich nichts an*“. F. „müsse“ das „mit dem Schulleiter und dem Klassenlehrer regeln“. Die Lehrkraft hat sich „dann stark zurückgezogen“, „wollte sich da nicht drauf einlassen“. F. hat den Eindruck, dass sich nach dem Telefonanruf nichts geändert hat, im Gegenteil, das Verhältnis zu dieser Lehrkraft sei „fast noch schlimmer“ geworden.

Dies hatte zur Folge, dass es F. „wirklich persönlich abgelöscht“ habe. Das letzte Jahr vor den Maturitätsprüfungen war für sie dann „der totale Horror“. Sie sei „einfach in die Stunden gegangen“ und „hatte zum Teil nur noch Angst“. Sie „war total verwirrt“, weil sie wusste, „die Stunden werden schlimm“. Schlimm war, „wie er mich ansieht“ und „die starke Ablehnung“, die sie spürte. Zudem dachte sie, dass sie „nichts fragen“ dürfe. Sie „ging schon gar nicht mehr fragen nach den Tests“, wenn sie glaubte, „dass da etwas nicht stimmte“.

Die ganze Situation im Schwerpunktfach hat „sich dann stark auf ihre Leistungen“ ausgewirkt. Sie sei in die Stunden gekommen, hätte sich hingesetzt und war „meganervös“. Ihr Puls wurde „höher“, sie begann „zu schwitzen“. Sie „war total nervös“ und „*möchte es doch möglichst recht machen*“:

„In dem Augenblick als er reinkam (Satz unvollendet). Das war für mich (Satz unvollendet). *Ich hätte mich übergeben können*. Wenn er dann vorne hinstand, da

merkte ich, dass er versuchte meinem Blick *auszuweichen*, dass er mich bloss nicht anschauen musste, und wenn er mich anschaute, dann irgendwie schlimm, so im Stil von, ich sei hier nicht erwünscht. (Die Lehrkraft hätte non-verbal zu verstehen geben:) Ich hasse Sie doch nicht, *aber ich kann mit Ihnen einfach nicht umgehen*. Es wäre mir am liebsten, wenn Sie nicht da wären.“

Für F. war die Situation unerträglich. „Es ging dann nicht mehr. Ich war total zu“. Dies hat ausschliesslich für dieses Fach gegolten. In einem anderen Fach, das ihr auch nicht so gut gelegen hat, hat sie sich „sogar noch verbessert“, *weil sie „der Lehrer wirklich unterstützt hat“*

Auf die Frage, was sie denn von der Lehrkraft erwartet hätte, sagt F.:

„Mit mir reden. Das wäre gut gewesen. *Vielleicht auch mir sagen, was denn für ihn so schwer ist*, weil, ich glaube, er ist einer, der pädagogisch also einfach gar nicht kompetent ist, und *das glaube ich, einfach auch nicht will*. Das ist einfach ein Lehrer, der da ist und den Stoff vermittelt“ (meine Betonung).

F. hatte aber das Gefühl, die Lehrkraft wolle nicht mit ihr reden, „weil er immer so ablehnend ist“. Er komme gleich und sage: „Nein, über das muss man nicht reden, das ist jetzt so. Über das muss man gar nicht reden. Das ist jetzt vorbei“. Auch als F. im Unterricht Fragen hatte und sich an ihn wandte, hätte er so geantwortet: „Das ist jetzt einfach so. Das müssen Sie jetzt verstehen. Ich kann Ihnen das auch nicht noch lange erklären.“ Dies hätte diese Lehrkraft „auch bei anderen Schülern gemacht“, aber bei F. sei es „einfach verstärkt“ gewesen.

Ich frage F. nach dem Netzwerk und will wissen, ob die Lehrkräfte sie vernetzt hätten mit einer Beratungsstelle. Sie sagt, dass sich die Schule „gar nicht“ um eine Vernetzung mit einer Beratungsstelle bemüht hätte. Sie hätte aber der Schulleitung und einzelnen Lehrkräfte gesagt, dass sie mit „einer Psychotherapie“ angefangen hätte.

Die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus schildert F. wie folgt: „Meine Mutter musste dann halt oft anrufen, *da ich nicht mehr zur Schule ging*“. F. findet im Rückblick, „es tönt saublöd, aber ich hatte so Angst, da anzurufen“. Sie wusste, sie „muss anrufen“, aber sie „konnte das einfach nicht“. Sie „konnte einfach nicht mehr mit den Leuten reden, und da habe ich viele dieser Dinge einfach ihr (der Mutter) überlassen“.

Die Mutter spielte eine wichtige Rolle. F. sagt, dass sie zum ersten Gespräch mit dem Schulleiter kam, und mit dem „zweiten Schulleiter“ hat sie oft telefoniert. „Der kam ihr auch recht frech“. Die Mutter von F. „hat oft das Gefühl gehabt, er wolle sie *belehren*“. Das habe sie „einfach gemerkt“. Sie sei „eine erwachsene Person“, „sie war meine Mutter, und sie muss niemand belehren“. Die Schulleitung gab ihr das Gefühl, „als ob sie die Situation *nicht recht sehen würde*“, während aus F.'s Sicht die Schulleitung „einfach alles, so verharmlosen“ würde. Die würde(n) „sich nicht wirklich Zeit nehmen und auf das eingehen“ oder „sie halt auch ernst nehmen“. Die Lehrkräfte hätten kein Verständnis gezeigt dafür, dass „das halt sehr schwer ist für sie als Mutter“, insbesondere weil sie das alles „mitanschauen muss“.

Die Mutter hat daraufhin der Schule vorgeschlagen, „dass mein behandelnder Arzt mit (dem Schulleiter) reden würde“. F. hat dann dem Arzt auch selbst erzählt, die Schule und einzelne Lehrkräfte würden ihr nicht glauben, dass sie krank sei, weil sie nicht wissen, was Neurodermitis ist. Der Arzt „hat dann *selber* gesagt, er würde den Klassenlehrer anrufen“. Und er hat ein Gespräch mit dem Klassenlehrer geführt „ihm vieles erklärt, wie das wirklich

ist und sagte ihm, was das in mir auslöse“. F. hatte den Eindruck, dass sich die Situation in der Schule danach „ein wenig“ verbesserte. Der Klassenlehrer sei „wirklich auf den Boden gekommen“. Dies sei aber erst der Fall gewesen, nachdem er „mal die fachliche Meinung klar gehört“ und ansatzweise begriffen habe, „was eigentlich irgendwie vorgeht“ in F.

Auch das Durchstehen der Maturaprüfungen war für F. sehr schwierig. Sie habe sich „vor jeder Prüfung übergeben müssen“, weil es ihr „so schlecht ging. Unterstützung in der Schule hatte sie wenig:

„Aber mein Wille war einfach wahnsinnig stark. Mein Wille liess mich das überstehen. Und dann war ich so froh, dass ich es bestanden habe...[...] *Ich weiss noch, ich habe lange gebraucht, dass ich merkte, dass ich eigentlich stolz sein darf auf mich. Ich habe dann (damals) nur gedacht. „Meine Matur, die ist jetzt nicht so gut“.... Ich hätte sie viel besser machen können. Aber mit der Zeit realisierte ich, dass es toll war, dass ich es überhaupt gemacht habe. (auch deshalb, weil ich heute sehe, wie) schwer die Verarbeitung auch jetzt noch ist. Weil es hatte dann auch ganz schlimme Auswirkungen auf meine (Beziehungen in meinem sozialen Umfeld. [...]) Es ist ganz schlimm alles vernetzt mit der Zeit, dem Stress damals.*

F. hatte damals „fast eine generalisierte Angststörung“. Sie habe dadurch, dass sie „mit der Psychotherapie angefangen habe“, es gerade „noch abwenden können“. Sie hätte zwar die Matura bestanden, aber ihr Leben sei (bis zum Zeitpunkt des Interviews) noch „ganz, ganz schwierig.“

Nach dem Interview unterhalten F. und ich uns noch eine Weile, und ich frage sie, ob Sie jemanden kenne, der einen Suizidversuch während der Gymnasialzeit hinter sich habe, sie verspricht mir, dass sie sich noch bei ihren Kommilitonen/Kommilitoninnen umhören wolle, aber sie „könnte vielleicht einfach“ aus ihrer Sicht noch etwas dazu sagen:

„Ich kann es *jetzt* offen sagen, ich war einmal ganz kurz davor. Und meine Mutter hat es dann verhindert, weil sie es merkte. Und ich meine die Schule, die haben nichts davon gewusst. Ich glaube, *das ist auch...sehr...ganz schwerwiegend, dass die gar nicht wussten, wie es in mir aussah.* Ich badete und ich hatte den Fön angestellt und ich dachte, jetzt lasse ich ihn einfach da reinfallen. Weil ich war (Satz unvollendet). Sie (Die Mutter) merkte das da einfach und kam rein. Ich liess dann den Fön (neben die Badewanne) fallen. Da rastete sie total aus und schrie mich an: „Geht es eigentlich noch, und wir wollen dich doch jetzt nicht verlieren!“ Ich konnte einfach nicht mehr, weder psychisch, noch physisch. *Ich war total isoliert.* Ich war nur noch daheim, und ich hatte vor allen Angst. [...] *Ich war nur noch zu Hause im Bett, versuchte mit den Schmerzen klarzukommen und hatte nur noch den Bezug zu meiner Mutter und meiner Schwester. Alles andere war mir fremd.* Ich muss schon sagen, im Nachhinein war ich schon sehr froh, (dass meine Mutter dies verhindert hat), denn *ich wollte es gar nicht machen.* Ich war so verzweifelt. Ich wusste nicht mehr weiter. Ich wollte nicht mehr weitermachen.

Die Situation an der Schule in Kombination mit der Krankheit war ein wichtiger Auslöser für den Beinahe-Suizid. Die Schule spielte „ja so einen zentralen Teil“ in „meinem Leben“. F. „verbrachte da“ die „meiste Zeit“. F. kam kurz darauf ins Spital, und das „half“ ihr dann. Ihr Arzt sagte ihr damals, sie „solle nicht an die Schule zurück“. F. setzte sich jedoch gegen die

Ansicht des Arztes durch. Sie wusste, dass „es ihr nicht gut“ gehe, aber sie „wüsste auch“, dass sie „es jetzt tun müsste“, denn sonst würde sie den „Anschluss“ verlieren¹¹².

A) Die individuelle Ebene

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von F.

Auf die Frage, inwiefern Lehrkräfte Schüler/-innen begleiten sollen, sagt F., dass sie das „schon“ „sehr wichtig“ fände, denn Lehrkräfte:

„sind unsere *primären* Bezugspersonen, und wir verbringen so viel Zeit mit ihnen“

Lehrkräfte könnten zwar nicht auf jeden „gleich gut schauen und so“, aber F. findet schon, dass sie „jetzt aufmerksam sein sollten und vor allem sehen sollten, wo die Probleme sind“. Lehrkräfte sollten vor allem versuchen, die „Probleme zu lösen, auch Konflikte mit der Klasse, die sollten sie nicht unbedingt laufen lassen“. Für jemanden, der in einer ähnlichen Situation wie F. ist, sei dies „einfach so dringend notwendig“, denn „man fühlt sich wirklich schrecklich“. Auch das „Selbstwertgefühl der Schüler/-innen nähme“ ab: „Man hat auch das Gefühl, man dürfe diese Matura gar nicht machen“. Die Lehrkräfte „hätten am liebsten, wenn man diese Matura nicht machen würde und einfach nicht mehr käme, weil es dann einfach der einfachste Weg wäre“. F. denkt aber, dass es „wahnsinnig wichtig“ sei, „auch für den Krankheitsverlauf“, dass Lehrkräfte diese Art Selbstbild, wie es sich hier in der Fremdwahrnehmung spiegelt, überwinden könnten.

F. beschreibt ihren zweiten Klassenlehrer, den sie nach ihrem Spitalaufenthalt hatte: Er „war sehr kompetent, und er hat mich da auch gefördert, weil das war auch ein Fach, das mir sehr lag“. F. glaubt auch, dass er sie „auch immer sehr geschätzt“ hat. Aber „er hat natürlich das *nicht wirklich* gewusst wegen meiner Krankheit“. Am Anfang war die Lehrkraft „sehr erfreut, weil ich in die Klasse kam“. Er fand, dass das „eine Bereicherung sei für den Unterricht“. Das empfand F. auch als „schön“, aber „als er merkte, was ich eigentlich hatte“ (Satz unvollendet) Die Lehrkraft sei daraufhin „total überfordert gewesen“. Er ist „einfach jemand, der recht autoritär ist“ und „auch recht kontrollieren“ will. F. findet, dass die Lehrkraft nicht wirklich auf sie „eingegangen“ ist. „Er ist ein älterer Lehrer und weiss sehr viel über Literatur“, die Lehrkraft sei auch „sehr anspruchsvoll im Unterricht“. Er will von den Schülern/Schülerinnen „Leistungen haben“. Gleichzeitig könne er „auch recht verletzend sein“ oder „gemein“. Dies sei immer der Fall, „wenn jemand nicht grad was sagt, auf seine Frage“, dann findet er, dass dies eines Gymnasiasten/einer Gymnasiastin nicht „würdig“ sei. Er ist jemand, „der stark kontrollieren muss“. Dazu gehört die Kontrolle der Hausaufgaben und das durch die „Reihen Gehen“. Wem etwas fehlt, der wird getadelt. „Er ist einfach sehr autoritär, und er lässt einem keinen grossen Freiraum“, obwohl wir „eigentlich in einem Alter sind“, wo wir selber für das „die Verantwortung übernehmen können“ und sich auch „alle dazu Gedanken gemacht haben“. F. denkt, dass sie sich mit mehr Freiheit besser hätte entfalten können. Sie war schon immer interessiert an diesem Fach und glaubt, dass sie mit weniger Druck die gleichen Leistungen hätte erbringen können, denn sie „hatte den Willen“, etwas zu tun.

¹¹² Vergleiche dazu Interview 17, wo sich H. nicht gegen die Meinung der Ärzte durchsetzen kann und im zweiten Durchlauf wirklich den Anschluss im Gymnasium nicht mehr findet.

Wahrnehmungsstrategien

Da F. Lehrkräfte und Schüler/-innen bei ihrem Übertritt ins Gymnasium über ihr Krankheit selbst und direkt informiert hat, lassen sich an dieser Stelle keine eigentlichen Wahrnehmungsstrategien der Lehrkräfte anführen. In Bezug auf die *Wahrnehmung ihrer Krankheit* schildert F. jedoch eine Erfahrung mit einer Gruppenarbeit. Die Lehrkraft habe *nicht wahrgenommen*, dass sie „sehr viel“ für die Gruppe gemacht habe, auch wenn sie nicht immer zur Schule gekommen sei. Die Lehrkraft hätte sie dann „völlig zusammengeschissen, weil sie sich „bei den anderen nicht gemeldet“ hätte. Für F. war dies aber so nicht korrekt, denn sie sagt, dass sie „eine SMS“ gesandt hätte, sie „könne nicht kommen“, *aber sie „würde ihren Teil machen“*. Schlussendlich habe sie auch „sehr viel“ gemacht. Das wurde hingegen von dieser Lehrkraft so nicht wahrgenommen. Für F. gab es dann „so ein Moment“, wo sie im Gespräch mit dieser Lehrkraft „total in Tränen ausbrach“. Sie „konnte einfach nicht mehr“, weil es ihr „so schlecht“ ging. Sie hat ihm gesagt, dass sie trotz ihrer Krankheit doch „noch so viel“ mache und sie sich nicht einfach würde „fallen lassen, und er konnte das *nicht* begreifen“. Als F. „in Tränen ausbrach“, „merkte er, zum ersten Mal, wie prekär, die ganze Situation war“. Die Lehrkraft sei im ersten Moment „recht baff“ gewesen und hätte sich „schon schlecht“ gefühlt, dass F. „da in Tränen ausbrach. Sie sagte ihm, sie „bräuchte das nun wirklich nicht“, dass er sie „so kritisiere“. Sie fragte ihn, warum man sie nicht „*irgendwie unterstützen*“ und „da noch so Dinge von ihr denken würde“, dahingehend, dass sie das „irgendwie ausnützen“ würde.

Ich lasse F. einen Perspektivenwechsel einnehmen und bitte sie, sich in den Lehrer einzufühlen. Auf die Frage, warum er so etwas von ihr denken würde, sagt sie, dass er dies von ihr dachte, weil er „selber mega in ein Zeug reinkam“. Für die Lehrkraft sei es schwierig gewesen, da er dachte, dass die „Gruppenarbeit“ nun einfach nicht funktionieren würde:

„Er hatte einfach Angst, dass da schlussendlich, wenn wir es präsentieren würden, nichts da wäre und *dass er da Verantwortung übernehmen müsste*. Ich hatte einfach das Gefühl, er kam immer so in ein mega Zeug rein, ich glaube, weil er selber einfach nicht damit umgehen konnte. Er hat vielleicht gedacht, ich würde das nicht schaffen, und es würde eh nicht gut kommen, und da *würde sein Unterricht auseinanderfallen*. Ich glaube, er hatte irgendwie Angst und war recht überfordert, und er hat gar nicht gesehen, dass *ich die Verantwortung schon noch selber* für mich übernehmen konnte, obwohl mein Zustand recht schlimm ist.“

Zwischen F. und ihrer Lehrkraft gibt es grosse Diskrepanzen hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer Krankheit. Während F. glaubt, die Verantwortung selbst tragen zu können, greift die Lehrkraft ein „aus Angst“, dass der eigene Unterricht „auseinanderfallen würde. F. wünscht sich zwar, unterstützt zu werden und Hilfe zu erhalten. Der Lehrkraft gelingt es aber nicht, ihr diese zu geben.

Kommunikationsstrategien

Direktes Nachfragen und Eindringen in die Privatsphäre ist unerwünscht. Anteilnahme und Verständnis ist wichtig. Die Person, ihre Haltung und ihre Persönlichkeit sind für F. wichtiger als Techniken, wie sich Gespräche führen lassen.

Abgrenzungsstrategien

Es wäre aus F.'s Sicht auch den einzelnen Lehrkräften besser gegangen, wenn sie vermehrt das Gespräch mit F. gesucht hätten. F. empfindet die grosse Abgrenzung, die einzelne Lehrkräfte vorgenommen hatten, (z. B. das Telefongespräch mit ihrer Mutter) als verletzend.

Die Relevanz der Genderfrage

Ich frage F. inwiefern es eine Rolle spielte, dass die Lehrkräfte Männer waren und sie eine Schülerin. Sie sagt, dass dies „ganz, ganz stark“ eine Rolle gespielt hätte. Es war für sie „einfach schlimmer, mit einem Mann über solche Gefühle reden zu *müssen*“ Sie hätte „zum Teil“ „schon“ reden müssen, denn die Lehrkräfte stellten dann so Fragen wie: „„Erzählen Sie jetzt mal, wie es ihnen geht““. Die Lehrkräfte hätten dann auch nachgefragt, und F. antwortete dann:

„„Entschuldigung, aber über das rede ich sicher nicht mit *Ihnen*. Das geht Sie einfach nichts an. Ich mache doch da keinen Seelenstrip.“ Das kam dann schon so (gemeint ist *frech und unhöflich*) rüber. Aber für mich war es schon schwierig. Weil mir persönlich fiel es nicht so einfach, darüber zu reden. Das war sicher eine (wichtige) Komponente. Wenn man so erwachsen wird, und es geht um so was, das die Haut betrifft (Satz unvollendet). Sie (Die Lehrkräfte) *haben sich wirklich Mühe gegeben, aber es fehlte das Vertrauen*. Es spielt schon sehr eine Rolle, (dass das alles Männer waren). Manchmal wäre ich schon froh gewesen, ich hätte mit einer Frau darüber reden konnte.

- Ich frage F., ob es Frauen an der Schule gegeben hätte, mit denen Sie hätte reden können. Sie sagt, dass sie da „gerade mal überlegen“¹¹³ müsse. Sie „habe eine [...] Lehrerin gehabt“, aber sie konnte „*nicht* wirklich“ mit ihr reden.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Unterschiedliche Selbstbilder: Die Spannbreite reicht von der Lehrkraft, die nur Fachwissen vermitteln will, bis zur Lehrkraft, die F. unterstützen und helfen will.
Wahrnehmungsstrategien	Grosse Diskrepanz zwischen F.'s Wahrnehmung ihrer Krankheit und der Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte, die glauben, sie „nütze“ die Situation „aus.“
Kommunikationsstrategien	Es gab grosse Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Während einzelne F.'s Mutter am Telefon „belehrten“, haben andere grosses Verständnis gezeigt.
Abgrenzungsstrategien	Einige Lehrkräfte grenzten sich zu sehr ab, und F. hätte sich von ihnen mehr Unterstützung gewünscht.
Die Relevanz der Genderfrage	Sehr relevant. Einige männliche Lehrkräfte sind F. durch ihre direkten Fragen zu nahe getreten. Weibliche Lehrkräfte standen als Ansprechpersonen nicht zur Verfügung.

Tabelle 63: Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 14)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Im zweiten Jahr, im zweiten Semester musste F. nur noch die Semestertests schreiben. Einige Lehrkräfte seien da „sehr verständnisvoll“ gewesen, aber andere, die „taten dann seltsam“. Fabienne hatte „fast den Eindruck, die dachten, ich *fände das toll*, dass ich das (Neurodermitis) hätte und da nur noch einen Test schreiben müsste“. Negativ erwähnt sie die Chemielehrerin, die der Überzeugung war, sie „müsse alles machen“, denn sonst „wäre“ das

¹¹³ Ich interviewe F. am 7. März 2006. Sie sagt sie hat die Matura im Jahr 2004 abgeschlossen. Dass sie die Frage nicht spontan beantworten kann, zeigt aus meiner Sicht, dass die Frauen in ihrer Erinnerung nicht wirklich präsent waren.

ja „*nicht fair*“ gegenüber den anderen Schülern/Schülerinnen. F. fragte sie daraufhin, „ob sie eigentlich denke“, dass sie „das lustig fände“, dass sie so krank sei. F. hat sie gefragt, wie sie denn „das alles noch lernen“ soll. Sie „versuche, so viel wie möglich zu machen“. Es sei ihr schon „klar“, dass sie „etwas“ machen müsse. Aber für ihren „Zustand“ hätte sie „ja recht viel gemacht.“ Die Lehrkraft habe dies dann auch verstanden.

Die Neurodermitis hat sich bei F. am Gymnasium verstärkt. In der Sekundarschule war es noch „recht gut“. Sie hatte es „an den Stellen, wo man es halt hat, Arme und Beine“. Im „Sommer“ war es stärker. Als sie dann „ins Gymnasium“ kam, da „ging es ein paar Monate, und es kam schon im ersten Jahr“ viel stärker. F. hat das Gymnasium als „sehr einengend empfunden“. Sie hatte das Gefühl, dass es ein Ort war, an dem man „nicht sich selber sein kann“. Leute, „die nicht gerade in eine Schublade reinpassen“, Leute, die „ein bisschen ihre Meinung sagen“, auch in „einer Diskussion“, „Leute, die sich fragen“, warum sie etwas sagen sollen, das sie gar „nicht finden oder vertreten könnten“, hätten es schwierig. Am „leichtesten“ kämen jene durch, „die den Mund halten und vielleicht noch bei den Lehrkräften schleimen“. F. hätte dies als Person einfach nicht gekonnt. Sie hätte sich dann als „Person verleugnen“ müssen und hätte nicht mehr sich selber sein können“. Sie könne nicht etwas spielen, das sie gar nicht sei. Das ganze Klima hätte dies gefördert. Es sei kein „wirkliches Schulhaus“ gewesen, sondern eine „Lagerhalle“, im Sommer heiss, im Winter kalt. Es gab keinen Platz „da zu Essen.“

Auch die Lehrkräfte seien so „in einer Konkurrenz“ miteinander gestanden, und die Schüler/-innen würden das spüren. Wenn sie Probleme hätten, dann würden sie vor den Schülern/Schülerinnen übereinander lästern. F. findet das „ganz schlecht“. Sie habe da keinen „Freiraum“ mehr gehabt und hätte sich so „eingeschränkt“ gefühlt. Dies sei immer „schwerwiegender“ geworden und habe die Neurodermitis verstärkt.

Sie wisse nicht, ob die Lehrkräfte verstanden hätten, worum es bei Neurodermitis geht. F. glaubt zwar, dass der (erste) Klassenlehrer es seinen Kollegen/Kolleginnen „schon ausführlich erklärt und gesagt hat“, dass man jetzt da „verständnisvoll sein sollte“. Sie glaubt aber, dass „gewisse Lehrkräfte“ damit nicht „*umgehen konnten*“. Diese hätten gedacht, sie „*können reagieren, wie sie wollten*“. F. glaubt, dass die meisten ihrer Lehrkräfte zu wenig flexibel reagiert haben, weil sie „jetzt vor so einer Schwierigkeit stehen, dass sie ein neues Konzept machen müssen“. Die Lehrkräfte hätten jetzt „halt da auch neue Prüfungen schreiben müssen“ für sie. Das hätte ihnen Mühe bereitet. F. führt das darauf zurück, dass die Lehrkräfte diese an sie hätten anpassen müssen und „nicht einfach etwas kopieren konnten vom letzten Jahr“. Schlussendlich müssten Lehrkräfte diese Zusatzarbeit auch „noch korrigieren“ und dann „mit der Klasse ausmachen“, „wie das ist“ und warum F. nicht alle Prüfungen schreiben muss.

Im Ergänzungsfach, einem Wahlpflichtfach, hat sie dann aber ein „ganz gutes Erlebnis gehabt“. Diese Lehrkraft sprach „mit der Klasse, also ganz offen, wie sie das sehen“. Er sagte ihnen direkt, dass es F. „sehr schlecht geht“ und sie deshalb nicht alles machen kann wie der Rest der Klasse. Sie erbringe aber „ihre Leistungen“ dennoch. Er fragte dann die Klasse, ob er F. den letzten Test erlassen könne, denn zwei Noten „seien ihm genug“:

„Und dann sagten alle, es sei ok. Sie wüssten ja, wie es mir ginge, und da wären sie völlig einverstanden. Aber das war einfach sehr wichtig für (die Klasse), dass das *auch offen thematisiert* worden ist.“

Ihre Klassenkollegen hätten wirklich gesehen, wie „schlimm“ es sei. Diese Lehrkraft hätte aber „auch immer wieder Probleme mit dem Schulleiter“ gehabt, „weil er seine Stunden so

gestalten will, wie er will“. F. habe jedoch „immer ein sehr gutes Verhältnis zu ihm gehabt“, weil er ein „wahnsinnig menschlicher Lehrer“ war. „Er hat einfach irgendwie Freude dran gehabt, wenn man sich interessierte“ für sein Fach. F. hat dann „halt das Problem gehabt“, dass sie „nicht zum Termin kommen konnte“, als einmal eine „Prüfung“ war:

„Ich ging dann nach dem ersten Test, als ich wieder in der Schule war, gleich zu ihm hin und sagte: Es tut mir leid. Ich konnte da leider nicht kommen, und er sagte dann, er sehe ja, wie schlecht es mir ging, und *er wolle, dass ich diese Matura machen könne*. Ich solle das machen, und *er sehe, ich habe die Fähigkeiten dazu*. Ich solle die Prüfung dann machen, wenn ich mich dazu bereit fühle. Ich könne ihm einfach am Abend anrufen, und er nehme die Probe am nächsten Tag mit“.

Im Gegensatz dazu steht für F. die Stammklasse. Hier habe der (erste) Klassenlehrer „schon viel gemacht“, aber es lag an „einzelnen Schülern“, dass „die neidisch auf mich waren, weil ich nicht alles machen musste“. Schwierig fand F. auch, dass sie „*da immer im Mittelpunkt stand*“, *obwohl sie „das gar nicht wollte“*. In ihrer Klasse hätte es eine Schülerin gegeben, die „immer die Beste sein wollte, und die hat dann irgendwie das nicht begreifen können“, dass sie „so krank war und doch noch gute Leistungen erbringen konnte. Sie konnte völlig nicht mit dem umgehen“. Ich frage F., ob sich der Klassenlehrer dieser Problematik bewusst war und ob er mit den Schülern/Schülerinnen einzeln gesprochen hat. Sie meint, ihm war das gar „nicht so bewusst“ und er habe nicht interveniert.

F. musste dann ins Spital und wurde danach „um ein Jahr“ zurück versetzt. Dort war es „auch viel schlimmer“. Sie sei nicht „in der Lage“ gewesen, das Problem „selber zu lösen“. In dieser Klasse „war es einfach allgemein so“, dass es nicht gut ankam, „wenn man ehrlich war“. Sie habe einmal interveniert, als eine übergewichtige Mitschülerin gemobbt wurde. Da habe sie sich eingemischt:

„‘Hei Sorry, aber das geht einfach nicht‘“. [...] Da sagten sie (die Kollegen/Kolleginnen) zum Beispiel über eine, die übergewichtig war, dass sie „zu dick“ sei und „warum die denn so herumlaufen könne“. Und ich sagte dann halt einfach was. *Es haben dann halt alle geschwiegen* und ich sagte da einfach: „Hört doch euch mal zu, was ihr da rauslässt und sie sitzt oben am Tisch. Wie kann man das nur machen? Habt ihr denn keine eigenen Probleme. Schaut doch mal selber in den Spiegel.““

Eine Mitschülerin, mit der F. „gut zurechtkam“, sagte ihr dann mal beim Mittagessen: „Ja, weißt du (...) Ich schätze dich sehr, und ich finde es schön, dass du den Mut hattest, das zu sagen“. Sie selbst „hätte das nicht geschafft“. Aber das hätte auch seinen Preis, denn „*viele haben dich halt nicht mehr so gerne, weil du das sagst, was niemand aussprechen will*“. Dazu zählt F. sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler/-innen. Beide Parteien seien mit ihr überfordert gewesen, weil sie mit ihrer Ehrlichkeit „nicht umgehen“ konnten. Die Schüler/-innen hätten sie „komisch“ angeschaut und gedacht, „jetzt kommt die wieder, was hat die wieder getan“. Sie fühlte sich „auch mega beobachtet“ durch ihre Mitschüler/-innen und fand das „auch sehr unangenehm“. Sie habe sich „dann auch sehr unwohl gefühlt“. Und dann habe sie einfach „gespürt, dass die neidisch waren“, weil sie „da so ein Sonderprogramm hatte“ und sie „jetzt da *easy zu der Matura kommen könne*“. Die Lehrkräfte hätten „gar nicht, wirklich nicht“ eingegriffen.

Ich befrage F. zur Rolle der Schulleitung. Sie antwortet, dass die Schulleitung am Anfang nicht so „viel damit“ zu tun hatte. Aber F. hatte „das Gefühl, dass es irgendwie Probleme gab“

wegen ihr. Diese führte sie auf die Kommunikation zwischen ihren Lehrkräften und der Schulleitung zurück. Die Schulleitung hätte sich „dann wie plötzlich eingeschaltet, als ob *jetzt sie auf einmal das Sagen hätte*“. Die Schulleitung „wollte das unter ihre Fittiche nehmen“ F.'s Klassenlehrer hat ihr dann mitgeteilt, sie müsse jetzt „zum Schulleiter Herrn D. gehen und das da erzählen und schildern“ wie es ihr geht und da erzählen, wie das weitergehen solle“. Für F. war das „am Anfang ganz schlimm“. Sie meinte „es nicht böse, aber der Herr D. „sei „jetzt eine Person“, die ihr „gar nicht nahe steht“. Er ist F. „halt immer recht *falsch* reingekommen“. Für sie war das „in der Situation so schlimm“, dass sie „zu ihm gehen musste“. Sie erlebte Herrn D. ein halbes Jahr im Unterricht und hatte da „einfach den Eindruck gewonnen, dass er ja, auf deutsch gesagt, „ein Schleimer“ war:

„Ich habe einfach gemerkt, dass er sich vielleicht nach aussen [...] schon (so) aus (gibt), als ob er sich für einen interessieren würde. Aber das kam mir immer so *gespielt* rüber. Und das merkte ich auch im Unterricht, dass man sich schlussendlich einfach *nicht* auf ihn verlassen konnte. Und dann, als ich zu ihm musste, habe ich einfach...ganz ein seltsames Gefühl gehabt“.

Dies war auch begründet durch schlechte Erfahrungen, die andere Schüler/-innen mit ihm gemacht haben. „Seine Verhaltensweise“ bezeichnet F. so, „dass er einem das Gefühl gibt“, er sei für einen „da und er interessiert sich auch, aber schlussendlich *macht er eh nichts*“.

F. hätte folgendes Verhalten vom Schulleiter ihrer Schule erwartet. Sie sagt:

„Also ich hätte erwartet, dass *wenn er so tut und es ernst nimmt*, (dass F. krank ist), dass er dann hinter mich steht und auch sagen würde: Ja, der F. geht es jetzt schlecht und da kann sie nichts dafür. Weil ich kann ja wirklich nichts dafür, dass ich diese Krankheit habe. (Er hätte sagen sollen,) dass (ich) ein Recht (habe) die Matur zu machen. *Nicht, dass weil ich jetzt krank bin, muss ich da aufgeben, und dann ist es irgendwie gelaufen*. (Er hätte mich viel mehr verteidigen sollen im Kollegium¹¹⁴), das stimmt und auch ganz klar darstellen, dass ich immer noch den Willen hatte, die Matura zu machen, dass ich einfach sagen musste: Jetzt geht es nicht mehr. Weil ich da *langsam starb*. Es ging einfach nicht mehr, von den Schmerzen, von allem her nicht mehr.

An F.'s Schule gab es verschiedene Schulleiter. Herr M., „der hatte das Organisatorische unter sich“. Aber sie musste zu Herrn D., „weil der das Absenzenwesen unter sich hatte“. Herr M. war F. „sehr sympathisch, und am „Anfang“ *ging sie immer zu ihm*“. Dann hiess es plötzlich, (der Klassenlehrer hat das F. mitgeteilt) F. „müsse zu Herrn D. gehen, ich dürfe nicht mehr zu Herrn M. gehen. *Das war für mich wirklich ganz schlimm*“. F. sagte dann zu ihrer Mutter, sie „mache das nicht“. Sie „wolle mit dem *nicht* reden“, *wieso* sollte sie „das machen“. Sie wolle „mit dem Herrn M. reden.“ F.'s Mutter sagte das „dann dem Schulleiter auch“ und fragte, „warum ich nicht mehr mit dem Herrn M. reden könne. Er wisse eh schon viel mehr darüber und zu dem habe ich auch Vertrauen“. Aber das erlaubte die Schulleitung nicht: „*Da musste ich zu jemandem gehen, wo ich überhaupt keine Lust hatte, da über etwas zu reden*“.

Herr M. hat F. dies „nicht persönlich gesagt“. Sie habe „dann schon gemerkt, dass das für Herrn M. auch komisch war“. Mit „ihm konnte“ sie „wirklich gut reden“:

¹¹⁴ Die Frage: „Hätte er sie mehr verteidigen sollen?“ war suggestiv, und die Schülerin hat diese einfach mit „Ja“ beantwortet. Ich habe die Aussage deshalb in Klammern gesetzt.

„Er hat mich dann auch während der Matur unterstützt, und er hat dann *trotzdem* mit mir geredet, also manchmal, wenn er mich sah und fragte dann, ob es läuft mit den Absenzen und so, *obwohl er eigentlich nicht mehr mit mir hätte reden dürfen*.

Als F. dann die Noten bekam „nach der Matur“, kam er dann und sagte zu ihr, „er freue sich wahnsinnig fest für“ sie, dass sie „die Matura bestanden habe“. Er sagte: „er habe das Gefühl, dass ich sehr gut auf mich schauen müsse, damit ich nachher studieren könne“. F. „solle versuchen so zu bleiben“ wie sie sei und sie „solle diese Stärke nicht verlieren“. Er sagte mir, dass er „mich sehr schätzt“ und dass ich ihn „jederzeit als Referenz angeben könne, wenn ich das bräuchte. Er war sehr nett, sehr herzlich auch“. Er war „wirklich jemand, der mich als Mensch geschätzt hat und mich auch *wirklich kennen gelernt hat durch diese Zeit hindurch*“. Er war „jemand, der einfach sah, dass ich trotzdem das Recht hatte, die Matura zu machen, auch wenn es mir auf deutsch gesagt, verschissen ging“. F. glaubt, „er hat es auch sehr hoch“ angerechnet, dass sie „so einen starken Wille hatte“ und die Matura auch wirklich „wollte“.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Wenig hilfreich. Durch bürokratische Umstrukturierungen darf F. mit ihrer Vertrauensperson in der Schulleitung nicht mehr sprechen.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Erste Klassenlehrkraft: versucht F. zu unterstützen, setzt sich für eine angepasste Leistungsbeurteilung ein. Zweite Klassenlehrkraft nach der Repetition unterstützt F. kaum.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Einzelne Lehrkräfte haben sich stark von F. abgegrenzt. Der Schwerpunktfachlehrer grenzt sich stark von F. ab und glaubt, sie simuliere. Es kommt beinahe zu einem Rekurs.
Die Rolle des Lehrerteams	Wenig Zusammenhalt und gemeinsame Strategie, um F. zu unterstützen. Die Lehrkräfte stünden zueinander in „Konkurrenz“.

Tabelle 64: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 14)

3.5.3.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte

F. glaubt „einfach irgendwie“, man müsste den Lehrkräften „versuchen“ „klar zu machen, dass es an einem Gymnasium einfach nicht nur um Wissensvermittlung geht, sondern dass das alle individuelle Personen sind, die in einem *sehr schweren Alter* stecken“. Man müsse als Lehrkraft „da eben auch sehen“, was „das für Menschen sind“ und wenn „Schwierigkeiten da sind, dann diese erkennen“. F. findet, dass Lehrkräfte „pädagogisch stärker geschult werden“ sollen:

„Dass man nicht Gymlehrer werden sollte, wenn man einfach nur ein grosses Gehalt haben will und dann jedes Jahr die gleichen Prüfungen macht und dafür einfach einen easy Job noch hat. Die Schüler/-innen interessieren die(se Lehrkräfte) nicht. Dabei sollten sie für die Schüler/-innen *als Personen* da sein.“

Man dürfe als Lehrkraft „nicht aufdringlich sein“, weil man „ja auch nicht weiss, wie der Hintergrund von Einzelnen ist“. Da müsse „man auch wirklich aufpassen auf die Geschlechterrollen“. F. erachtet es als wichtig, dass Frauen von männlichen Lehrkräften gefragt würden, „ob sie mit einem reden“ wollen. Man solle abklären, ob es dem Mädchen lieber wäre, wenn „sie mit jemand anderem reden könnte:

Dass man das vielleicht thematisieren würde und nicht einfach davon ausgehen würde: Aha, *das ist ja eine Frau, das ist letztendlich egal*, da macht man sich keine Gedanken. Ich glaube, für die männlichen Schüler ist das genauso, wenn eine Frau mit ihnen redet.“

F. denkt, dass es „sicher viele“ Lehrkräfte gäbe, „die das annehmen“ und lernen wollen, wenn sie dementsprechend geschult würden. Dieser „Teil der Lehrkräfte“ habe auch *„realisiert und eingesehen, dass es ihnen dann auch besser geht und es für sie auch einfacher ist“*.

F. ist der Ansicht, dass „jemand, der Lehrer“ werden will, sich eigentlich für die Schüler/-innen interessieren sollte:

„Ich glaube einfach nicht, dass es die (Lehrkräfte) dann kalt lässt, wenn etwas nicht so gut läuft. Es sollte doch denen auch ein Anliegen sein, dass es *auch ihnen (selber) besser geht*, dass wenn es einen weiteren solchen Fall gibt, (dass sie wissen was zu tun ist). Die (Lehrkräfte) müssen das ja auch unter einen Hut kriegen, dass man halt doch (als Schüler/-in) Leistungen erbringen muss, dass man halt doch (als Lehrkraft den Schülern/Schülerinnen) auch Unterstützung und Verständnis geben muss. *Dann muss man den Lehrberuf auch ganz anders definieren“*.

F. ist überzeugt, dass man „natürlich kompetent“ sein muss „auf seinem Fach“ und „viel wissen“ sollte. Entscheidend findet sie aber die Verbindung des Wissens mit dem Handeln: „dass man auch unter dem Aspekt weiss, *was man tun muss, dass es wirklich etwas bringt“*. Sie findet, die Begleitung auffälliger Schüler/-innen „hat auch viel mit der Person selber zu tun“, wie die Lehrkraft „auftritt“. Wenn „jemand nun kommt, total autoritär, jemand, der richtig raushängt: *„Ich bin hier der Lehrer. Ich bin am längeren Hebel. Wenn ihr nicht spurt, dann müsst ihr die Konsequenzen spüren.“* Dann sei „die Bereitschaft“ bei den Schüler/Schülerinnen nicht mehr da, „etwas zu machen“. Es brauche „aber Lehrkräfte, die sich Mühe geben und wirklich etwas erreichen wollen“ mit den Schülern/Schülerinnen. F. möchte keine Lehrkräfte, die denken: „ich will halt jedes Jahr das Gleiche machen“. Das sei doch auch für die Lehrkräfte „ewig langweilig“. Sie fände es „selbstverständlich“, dass man den Unterricht „updatet, auch je nachdem, wie die Klasse ist“.

Fachwissen ist wichtig und in der universitären Ausbildung gut abgedeckt. Ich frage F., was die Lehrkräfte in Bezug auf ihre *eigene Person denn tun müssen*, damit sie die Schüler/-innen besser begleiten können. Sie sagt:

„[...] Ich denke, ich glaube halt, sie müssten sich selber gut kennen und *wissen wer sie selber sind, und was sie wollen von ihrem Beruf*. Was sie erreichen wollen mit einer Klasse. Dass da auch ein soziales Interesse da ist, nicht einfach nur Wissen vermitteln.“

Klar betont F. hier, dass Lehrkräfte am Gymnasium nicht nur die Rolle der Wissensvermittler/-innen haben, sondern dass es für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen auch ein „soziales Interesse“ braucht.

3.5.3.3. Schlussfolgerungen aus Interview 14

Aus Interview 14 lässt sich folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Einzelne Lehrkräfte gaben F. das Gefühl, sie hätte kein Recht, die Matura zu machen.	Auch auffällige Schüler/-innen haben das Recht, die Matura zu machen.
Einseitige Sicht des Lehrberufs: Fachwissen steht an erster Stelle. Soziale Interessen kommen zu kurz.	Der Lehrberuf muss neu definiert werden, Lehrkräfte sollten für Schüler/-innen auch als Personen da sein.
Öffentlichkeitsarbeit/ Elternarbeit mangelhaft. F.'s Mutter wird belehrt, ihre Wünsche werden nicht beachtet.	Professionelle Öffentlichkeitsarbeit/ Elternarbeit, die Eltern und auffällige Schüler/-innen <i>ernst</i> nimmt und auf ihre Wünsche möglichst eingeht.

Lehrkräfte wenig gender-sensibel, stellen unnötige und allzu private Fragen.	Lehrkräfte müssen gender-sensibel sein und abklären, ob die Schüler/-innen nicht mit einem gleichgeschlechtlichen Kollegen/einer gleichgeschlechtlichen Kollegin sprechen möchten
Keine Klärung der gegenseitigen Wahrnehmung und Ansprüche im Lehrer/Schülerinnengespräch.	Lehrkräfte und Schüler/-innen klären die gegenseitige Wahrnehmung im Gespräch und sprechen <i>über</i> den Begleitprozess.
Schulleitung in starren bürokratischen Strukturen verhaftet.	Flexible, unbürokratische Strukturen, die eine professionelle Begleitung auffälliger Schüler/-innen ermöglichen.

Tabelle 65: Zusammenfassung: Ist-Sollzustand (Interview 14)

Somit lassen sich folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Einzelne Lehrkräfte haben F. gezielt unterstützt.	F. fühlt sich von verschiedenen Lehrkräften wenig ernst genommen mit ihrer Krankheit. Wenig Rückendeckung von der Schulleitung
	Kein klares Konzept der Schulleitung, wie mit F. umgegangen wird. Auch dort, wo dieses im Ansatz besteht, setzen sich einzelne Lehrkräfte darüber hinweg. Umteilung von F. von einem Schulleiter zum anderen ist bei ihr auf grossen Widerstand gestossen.
	Die Sondererlaubnis, die F. in Bezug auf die Promotionsordnung erhielt (Schreiben von Semestertests), wurde wenig mit der Klasse besprochen. Sie war dem Mobbing Einzelner ausgesetzt. Intervention der Lehrkräfte teilweise erfolgt, die Klasse war aber schwierig zu handhaben.
	F. wird auch vom Arzt abgeraten, an die Schule zurückzukehren. Sie muss den Weg bis zur Matura zu grossen Teilen ohne Unterstützung ihres weiteren Umfeldes gehen.
	Kommunikations-Breakdown mit dem Schwerpunktfachlehrer führt zu grossen Angstzuständen bei F. in diesen Lektionen.

Tabelle 66: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 14)

Es lassen sich somit aus Interview 14 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Die Schule muss sich bemühen, nicht nur mit den Eltern, sondern auch mit dem betroffenen Schüler/der betroffenen Schülerin im Gespräch zu bleiben, vor allem dann, wenn sich diese zurückziehen und den Kontakt verweigern und/oder kaum noch suchen.
- Die Wahrnehmung von Schülern/Schülerinnen und Lehrkräften klappt auseinander. Schüler/-innen sind für Lehrkräfte höchstens sekundäre Bezugspersonen (nebensächliche Bezugspersonen), falls sie überhaupt Bezugspersonen sind. Lehrkräfte können für auffällige Schüler/-innen aber primäre Bezugspersonen (Hauptbezugspersonen) sein.
- Verzichtplanung in der Schulleitung ist grundsätzlich gut, Schulen müssen jedoch für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen flexibel und unbürokratisch organisiert sein. Bei der Begleitung von Schülern/Schülerinnen ist es wichtig, jemanden im Kollegium zu finden, der/die eine ähnliche „Wellenlänge“ wie der auffällige Schüler/die auffällige Schülerin hat. Wenn Schüler/-innen und Eltern diesbezüglich intervenieren, sind ihre Wünsche zu respektieren.

- Wenn ein Schüler/eine Schülerin aufgrund ihrer persönlichen Schwierigkeiten eine Sonderbehandlung erfährt, muss die Klasse mit einbezogen werden, um Mobbing zu vermeiden. Die Information/Klassenintervention sollte mit dem betreffenden Schüler/der betreffenden Schülerin abgesprochen sein.

3.5.4. Interview 15

Thema: Magersucht

Interviewdatum: 22.04.2006

Befragt: Weibliche Schülerin, A., 10 Monate nach der Matura

3.5.4.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungsstellen

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
10. Schuljahr	Austauschjahr
3. Klasse des Gymnasiums August bis Januar	Rückkehr an die Schule in der Schweiz. A. geht es schlechter. Sie verliert Gewicht. Im Januar beginnt sie mit einer Therapie
März	Die Klassenlehrerin spricht A. auf ihre Essstörung an
	A. berichtet daraufhin der Therapeutin von ihrer Essstörung. A. geht es schlechter.
Mai-Oktober	Spital- und Klinikaufenthalt
Nach den Herbstferien im Maturjahr	A. tritt wieder ein und macht regulär die Matura. Sie zieht während der Schulzeit von zu Hause aus und empfindet das Alleine Wohnen als grosse Belastung. Die Schule trifft für sie bezüglich der Promotion eine Sonderregelung.

Tabelle 67: Der Verlauf der Begleitung (Interview 15)

A. war während des 10. Schuljahres in einem Austauschjahr und kehrte dann zurück in ihre Klasse des Gymnasiums (das Jahr vor dem Maturjahr), ohne zu repetieren. Sie hat dann „schon gemerkt“, dass sie sich „psychisch“ nicht „gut gefühlt“ hat. Mit dem Beginn des neuen (zweitletzten) Schuljahres hat es angefangen, und „im Januar“ ging sie „dann wegen Depression in Therapie“. In der Zeit hat sie „auch angefangen abzunehmen“. Selbst merkte sie einfach, dass sie „ein wenig abgenommen“ hat, aber sie „hätte selber nie gedacht“ von sich, dass sie „wohl wirklich magersüchtig“ sei. Sie hatte aber von sich „den Eindruck“, dass es ihr „nicht gut geht“. Sie habe gedacht, sie „sei vielleicht depressiv oder so“.

Die Klassenlehrerin hat dann im März des 11. Schuljahres A. auf ihre Essstörung angesprochen. Dass die Klassenlehrerin sie angesprochen hat, hat A. positiv erlebt. Sie „war eigentlich fast noch froh“, denn sie „habe schon irgendwie gemerkt“, dass sie „wahrscheinlich jetzt langsam viel abgenommen habe“:

„Aber weil niemand etwas gesagt hat, dachte ich, das ist wohl einfach mein Problem. Man sieht ja gar nichts. Und als sie das sagte, da dachte ich: „aha, das fällt wohl jetzt langsam auf, wahrscheinlich sollte ich da wirklich etwas machen““.

Für A. war das „der Auslöser“, dass sie dies „in der Therapie, bei der Therapeutin ansprach“. A. sagte, ihre „Klassenlehrerin habe gesagt“, ob sie „wohl eine Essstörung habe“, und sie „glaube sie (die Klassenlehrerin) habe Recht“. Der Klassenlehrerin hat A. auch mitgeteilt, dass sie „in Therapie sei“ und diese hat daraufhin bemerkt, „das sei für sie soweit“ in Ordnung, wenn sie wüsste, dass A. „etwas mache“. Obwohl A. in einer Therapie war, hat sie bis zum dem Zeitpunkt, als sie die Klassenlehrerin auf ihre Magersucht ansprach, nie mit der

Therapeutin darüber gesprochen. Das Gespräch mit der Klassenlehrerin hat ein Gespräch mit der Therapeutin ausgelöst.

In den Frühlingsferien vor ihrem Maturajahr war ein Tiefpunkt erreicht. Als A. in die Schule zurückkam, ging es ihr „schlechter und es ging abwärts“. In den Frühlingsferien war sie „mehrheitlich zu Hause“. Sie kann sich an die erste Woche nach den Ferien erinnern. Da fragte sie einer der Lehrkräfte:

„Hatten Sie schöne Ferien und so?“ Und mir war es wirklich...(Satz abgebrochen)
Die haben¹¹⁵ mich vor der ganzen Klasse angesprochen: „Haben Sie schöne Ferien gehabt? Haben sie sich gut erholt? Und dann nachher muss ich sagen, der hat mir doch angesehen, dass ich überhaupt nicht gut aussah. Was wollte ich da sagen?“

Sie habe da ohnehin „nichts so (richtig) geschnallt“ (gemeint ist: begriffen, was abging). Aus A.'s Sicht war dies „wahrscheinlich“ einfach „ein Versuch“ (gemeint ist: der Lehrkraft), „auch etwas zu machen“. *Aber das war nicht sehr hilfreich*“. In der zweiten Woche nach den Ferien hat die Klassenlehrerin dann geäußert, „sie sähe das jetzt nicht mehr“. Sie denke, „ambulante Therapie reiche wohl jetzt nicht mehr“. Die Klassenlehrerin wünschte, dass A.'s Mutter mit „ihr Kontakt aufnehmen“ solle. Für A. war das dann „ok“. Sie hatte „grosse Angst“, da „das Schuljahr fast fertig war“, „ihr würde dann das ganze Jahr nicht angerechnet“. Sie wäre doch „fast fertig gewesen damit“. Darum wehrte sie sich, aus „der Schule zu gehen“.

Die Klassenlehrerin meinte aber dann, das sei „sicher kein Problem“, *vor allem, weil sie „immer gute Noten gehabt habe“*. Sie fand, „es sei jetzt wichtiger“, dass F. „wieder gesund werde“. Die Klassenlehrerin hat A. „dann auch von zwei Leuten erzählt, die sie kennt, zwei Schülerinnen“. Eine der beiden war „in einer Klinik“, und die andere war „im Spital“. A. hat das „auch noch beruhigt“. *Es war für sie wichtig, zu „wissen“, dass sie „nicht die Einzige“ war mit diesem Problem. A.'s Mutter hat dann mit der Klassenlehrerin telefoniert“ und geäußert, es „gehe jetzt einfach nicht mehr so. Sie hätte auch Angst, dass ich auf einmal auf dem Velo zusammenklappe“.*

A. ging dann vorerst ins Kantonsspital, bis sie einen Platz in der Klinik bekam. Sie besprach ihre Abwesenheit nochmals mit der Klassenlehrerin. Diese hat mit dem stellvertretenden Schulleiter gesprochen, und A. konnte nach einem Aufenthalt von Mai bis Oktober in einer Klinik (auf der psychosomatischen Abteilung) in ihre ursprüngliche Klasse zurückkehren und hat dann die Matura bestanden.

A) Die individuelle Ebene

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von A.

Die Klassenlehrerin hat eine wichtige Rolle gespielt bei der Begleitung A.'s durch die Schule. A. beschreibt sie so:

„Sie kam mir immer sehr pflichtbewusst und auch korrekt vor und sehr, ja auch professionell, und das hat geholfen. Ich habe Glück gehabt mit ihr als Klassenlehrerin, weil sie sich wirklich auch gekümmert hat.“

¹¹⁵ Obwohl nur *eine* Lehrkraft A. vor der ganzen Klasse angesprochen hat, spricht sie von ihm als von „die haben mich“. Die Pluralform zeigt auf, inwiefern eine Einzelaussage einer Lehrkraft gewichtig wirken kann.

Pflichtbewusst sei sie „einerseits“ gewesen, „wie sie mit uns gearbeitet hat“. Sie hätte immer von den Schülern/Schülerinnen erwartet, dass sie „alles korrekt“ hätten. Sie sei aber „auch pflichtbewusst“ gewesen, weil „sie fand, es sei ihre Aufgabe als Klassenlehrerin, mit mir über das (gemeint ist die Essstörung) zu reden.“

Die „einzige“ Reaktion einer Lehrkraft aus dem naturwissenschaftlichen Bereich auf ihre Magersucht beschreibt A. so:

„Also das war das Einzige, was von ihm (dieser Lehrkraft) kam. Sonst war er sehr trocken, etwas frustriert wirkte er. Aber wir hatten ihn nur 2 Stunden pro Woche. Ich habe nicht so viel mit ihm zu tun gehabt, und als ich wieder zurückkam, fragte er (Satz abgebrochen)...Ich fragte ihn, wie ich das machen müsse mit nacharbeiten. Da hat er gesagt: „Wie geht es Ihnen? Geht es Ihnen wieder einigermaßen recht? Sie mussten ja recht unten durch.“

A. dachte, dass dies „ja wahrscheinlich schon gut gemeint“ gewesen sei, aber es „kam ziemlich holprig daher“. A. hätte von den Lehrkräften erwartet, dass diese sich nicht nur nach ihrem Wohlbefinden erkundigt hätten, *sondern dazu auch „aktiv beigetragen“ hätten*. Sie empfand das schon als gut, dass sie gefragt haben, wie es ihr ging. Aber was sie „sehr gut fand“ war, dass „gewisse“ sie „sehr unterstützt“ haben, indem sie ihr teilweise „mehr Zeit gegeben haben mit dem Stoff (und mir Stoff erlassen haben)“.

Organisiert und in die Wege geleitet hat die Stoffreduktion der stellvertretende Schulleiter mit einem Mail. Bevor sie nach ihrem Spitalaufenthalt wieder eintrat, ging sie „zu einem Gespräch mit dem (stellvertretenden Schulleiter) und der Klassenlehrerin“. Dieser hat dann „ein Mail an die Lehrkräfte geschickt, dass man nicht von mir erwarten könne, dass ich von Anfang an, allen Stoff aufgearbeitet hätte“ Das habe „dann auch sehr gut geklappt“. Die Lehrkräfte „haben das dann auch alle gleich akzeptiert“ und ihr „dann eine gute Regelung gemacht“. A. konnte auch ihre Therapiestunden während der Schulzeit besuchen.

Die aktive Unterstützung der Schule war sehr wichtig für A. Ganz am Schluss des Interviews, als ich sie darauf anspreche, ob sie noch etwas sagen möchte, meint sie:

„Was ich sehr wichtig fand, dass meine Lehrerin sagte bevor ich ins Spital ging, etwa drei Mal sagte: Wichtig ist jetzt einfach, dass Sie gesund werden. Nachher *musste, durfte, sollte* ich während der Schule zur Therapie. Ich fragte sie, *ob ich fehlen könnte*. Die sagte dann: Schauen Sie, es ist jetzt wichtig, dass Sie die Therapie machen können, sonst bringt es das nicht. *Die Schule ist weniger wichtig. Das kam von zwei Lehrerinnen ab und zu rüber, und das hat mir geholfen, dass ich sah: Die Schule und die Noten sind wichtig, aber es gibt noch Anderes, das wichtig ist*“.

A. sagt, dass aber nicht nur die beiden Lehrerinnen, sondern alle Lehrkräfte von Anfang an „sehr verständnisvoll“ reagiert haben. Sie betont, dass alle Lehrkräfte „von Anfang an sehr verständnisvoll reagiert“ hätten und dass sie „nicht von Anfang an mit allem dabei sein“ musste. Der eine Lehrer, „hat mir sogar einen Vortrag erlassen, und er sagte: Nützen Sie jetzt die Zeit und arbeiten Sie sonst den Stoff auf“. Das war sehr gut für A..

A. erwartet von den Lehrkräften, dass sie ihre Schüler/-innen „nicht nur über Leistung, sondern auch als Menschen wahrnehmen“ und dass sie sie „darauf angesprochen hätten“, wenn es ihr „schlecht geht“. Zur Frage, ob sie das Gefühl hatte, dass ihr die Lehrkräfte einmal zu nahe getreten seien, schweigt A. lange, dann sagt sie:

„(Pause, 20 Sekunden) Bei gewissen hätte ich mir vielleicht mehr gewünscht, eben als ich zurück kam und wieder Recht abgenommen hatte, dass die vielleicht mal gefragt hätten: „Wie geht es oder so?“ (Das war eher der Fall, als dass mir jemand zu nahe getreten ist“).

Sie könne sich aber schon vorstellen, dass „die wussten, dass die Klassenlehrerin schaute“. Ihr „Psychologielehrer fragte“ sie, als sie „zufällig alleine im Zimmer arbeitete“ und „er auch da war“, „wie das gewesen sei in der Klinik“: *„und ich fand das auch noch gut, so eine Chance gehabt zu haben, etwas davon erzählen zu können.“* Eine Lehrkraft hat A. über die Weihnachtsferien eingeladen, und die sei „ein Spezialfall“ gewesen, „weil wir uns beide sympathisch waren“. Eine solche Einladung wäre „sonst vielleicht schon zu nah gewesen“. Aber A. hat „jetzt noch Kontakt mit ihr. Das war Zufall“.

Wahrnehmungsstrategien

A. hat im Januar mit der Therapie begonnen und in dieser Zeit massiv abgenommen. Von „den Lehrkräften und den Schülern/Schülerinnen hat niemand etwas gesagt bis kurz vor den Frühlingsferien im März“. Zu dem Zeitpunkt hat A.'s Klassenlehrerin sie angesprochen und gefragt, ob es ihr „nicht gut ginge“. Die Klassenlehrerin hätte ihr gesagt: „sie frage sich jetzt auch, ob ich eine Essstörung habe“. Die Schule hat somit von sich aus A.'s Essstörungen wahrgenommen und sie aktiv darauf angesprochen.

Kommunikationsstrategien

Die Kommunikation mit der Klassenlehrerin interessiert in diesem Fall besonders. Sie hätte „es gut gemacht“, sie ging auf A. ein, „aber sie wurde nie zu persönlich. Sie hat eine gewisse Distanz behalten“. Die Klassenlehrerin hätte diesen Balanceakt vollbracht, „indem sie ganz direkt sagte“, „sie frage sich“, ob A. „eine Essstörung habe“, aber dass „sie dann nicht weiter bohrte“. Die Klassenlehrerin „hat dann noch gefragt“, ob sie „in ärztlicher Behandlung sei“ A. hätte geantwortet, ihr Vater sei „sozusagen“ ihr „Hausarzt“ und sie sei in Therapie. Die Klassenlehrerin meinte dann, „sie könne sich vorstellen“, dass es „häufig auch noch ein familiäres Problem sei“. Ausser dieser Bemerkung hätte die Klassenlehrerin aber keine Bemerkung zur Familie gemacht und auch „gar nichts gefragt“ dazu, sondern „abgeklärt“, ob sie „in Therapie“ sei. Als sich A.'s Zustand verschlimmerte, hat die Klassenlehrkraft mit der Mutter Kontakt aufgenommen.

Ich habe A. nicht direkt nach den Gesprächsführungskompetenzen gefragt. Es lassen sich aus ihren Aussagen folgende Punkte ableiten:

- Keine Fragen vor der ganzen Klasse.
- Die Magersucht direkt ansprechen können und direkt fragen können.
- Keine non-verbalen Zeichen missbilligender Art und Weise senden, wenn es um die Krankheit einer Schülerin geht, sondern sich mehr Information beschaffen.
- Nicht nur reden, sondern auch etwas tun, nämlich die Schülerin *entlasten* (Stoff, Vorträge, Noten)
- Nicht nur mit dem Schüler/der Schülerin, sondern auch mit der Klasse/ den Eltern über die Magersucht sprechen können.

Abgrenzungsstrategien

Wenn Lehrkräfte stark überfordert sind, kann es dazu führen, dass sie sich stark von ihren Schülern/Schülerinnen abgrenzen und es zu Depersonalisation kommt. Es gab eine Lehrkraft, (Naturwissenschaftliches Fach) von der A. den Eindruck hatte, dass diese „mit ihr überfordert“ war. Bevor A. „ins Spital ging, hat er gar nichts gesagt“. Und als sie „zurückkam“ hat er „am Anfang noch versucht“, mit ihr zu „reden, dass das gut kommt“. Er hat gesagt: „Lassen Sie sich Zeit und so.“ A. ist dann aber von zu Hause ausgezogen und hatte aufgrund der grossen Belastung durch die neue Wohnsituation während einer Prüfung ein Black out.

„Und ich habe dann mal während einer Prüfung (bei ihm)...ich muss vielleicht zuerst noch sagen, nach dem Spital bin ich von zu Hause gleich ausgezogen, ich wohnte da in einem Schwesternzimmer vom Spital. Und es ist eine rechte, eine....(Satz abgebrochen)¹¹⁶ Es war eine Belastung, sich selber zu organisieren und den Schulstoff alles aufzuholen, und ich habe dann auch noch einmal recht abgenommen und habe mich selber echt unter Druck gesetzt, und in einer [...]prüfung (bei dem oben erwähnten Lehrer) hatte ich ein totales Blackout. Ich hatte da völlig Panik, dass ich die Matura nicht schaffen würde. Und da hatte ich das Gefühl, der Lehrer konnte das überhaupt nicht verstehen“.

Es ging um eine Prüfung, die A. hätte nachschreiben müssen, weil sie „sie verpasst hatte“. Zwei andere Schüler/-innen mussten „das auch noch nachschreiben, und wir sassen da im gleichen Zimmer mit der Klasse, die noch Schule hatte“ A. sagte der Lehrkraft: „Ich kann mich nicht konzentrieren. Das hat mich noch mehr verwirrt, (dass die Klasse im gleichen Zimmer anwesend war). Das geht nicht“. Da sagte die Lehrkraft, „er könne nichts machen“¹¹⁷. Aber „schliesslich hat er mich dann in ein anderes Zimmer getan und hat mir dann nach der Prüfung auch noch den Vorwurf gemacht, ich hätte jetzt eine Sonderbehandlung gehabt“. Die Lehrkraft hat A. erklärt, „das gehe doch nicht“ und sie „habe wirklich das Gefühl gehabt“, sie „möchte auch, dass es“ ihr „besser ginge“. Aber sie merkte auch, dass ihre Intervention „in der Klasse nicht so gut angekommen“¹¹⁸ ist, „weil ich da eine

¹¹⁶ Es macht A. noch immer Mühe auszusprechen, dass ihre private Situation damals eine „rechte Belastung“ war. Die Information, dass sie allein zurechtkommen musste, ist für sie aber aufs Höchste relevant im Zusammenhang mit dem „totalen Blackout“ in einer Prüfungssituation, welche die Lehrkraft in der entsprechenden Situation damals „nicht verstehen“ konnte. Verständlicherweise sagt die Schülerin in dieser Situation (vor der Klasse während einer Nachholprobe) nicht, dass ihre ganze Lebenssituation eine grosse Belastung für sie ist.

¹¹⁷ Obwohl die Lehrkraft vorab sagt, sie könne nichts tun, eröffnet sich im nächsten Satz eine Handlungsstrategie, die sich sogar umsetzen lässt. Der Satz der Lehrkraft müsste damit korrekterweise heissen: „Ich will jetzt nichts machen.“ Situationen wie die geschilderte sind vorhersehbar und könnten mit etwas gutem Willen relativ einfach vermieden werden. Die nachfolgende These basiert auf einer ähnlichen Erfahrung der Verfasserin mit Nachholproben und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen.

¹¹⁸ Die geschilderte Situation schürt das Mobbing der Schülerin durch die Klasse. Dies ist durch die Lehrkraft umso mehr zu verhindern, weil das Schreiben einer Prüfung, während die Klasse „noch Schule hatte“, eine Ungleichbehandlung und damit eine Sonderbehandlung im negativen Sinne ist. Negativ verstärkt wird diese Situation dadurch, dass sich die Schülerin in der Klasse exponieren, während der Probe das Zimmer wechseln und sich unter den missbilligenden Blicken der Klasse entfernen muss. Keine der Schüler/-innen (ausser den anderen Prüflingen) musste ihre Probe unter diesen Bedingungen schreiben. Dies ist der Klasse vor Augen zu führen. Der betroffenen Schülerin für das Fehlverhalten der Lehrkraft einen Vorwurf zu machen, ist eine Strategie, welche einseitig Fehlerzuschreibungen beim Anderen sucht. Zimbardo schreibt zum kausalen Attributionsfehler, um den es sich in der geschilderten Situation eindeutig handelt:

„Obwohl Menschen beide Arten von kausalen Faktoren (gemeint sind internale, bsw. Fähigkeiten einer Person und externale, gemeint sind Schwierigkeiten, Situationen, ausserhalb der Person liegend) in ihre Attributionen aufnehmen, neigen sie dazu, internale Ursachen (die Schülerin ist „schwierig und

Sonderbehandlung bekommen habe“. Sie hätte sich gewünscht, dass er „mir da *nicht noch sozusagen einen Vorwurf gemacht hätte*. Das hätte ich besser gefunden“.

Ich frage A., ob diese Lehrkraft mit ihr als magersüchtige Schülerin überfordert war. Sie antwortet, dass sie nicht „glaube“, dass er „*gemerkt hat, dass er überfordert war*“. Er war ein „sehr korrekter“ Lehrer, „der alles exakt macht“, wie es „(sein) muss“. Er würde „das gleiche Programm bei allen Klassen“ durchführen, und „das seit Jahren“:

„Ja vielleicht....(Satz abgebrochen, nachher wieder aufgenommen) Er ist zwischen 50 und 60 (Jahre alt). *Vielleicht* kennt er die Problematik Essstörung nicht. Ja, also ich glaube nicht, *dass er gemerkt hat, dass er überfordert war* oder dass er sich selber Hilfe gesucht hätte.“

Da es auch hier eine Diskrepanz in der Wahrnehmung gibt, frage ich A. noch einmal, ob sie ihn als Schülerin als überfordert wahrgenommen habe. Sie bejaht die Frage klar. Dies war aber die einzige Lehrkraft, die A. als wirklich überfordert erlebte.

Eine Möglichkeit, sich als Lehrkraft abzugrenzen, ist der Einbezug der Eltern und die Rückdelegation der Probleme an die Familie.

„Was ich sehr gut fand am Anfang, als mich meine Lehrerein zum ersten Mal ansprach im März, und ich sagte, ich sei in Therapie, dass sie das soweit akzeptiert hat *und nicht noch gesagt hat, so irgendwie, ob sie mit den Eltern Kontakt aufnehmen solle und da sagte ich: Nein*¹¹⁹“.

A. hat keinen Kontakt mit dem Elternhaus gewünscht, da sie es mit ihrem Vater damals sowieso „*nicht gut*“ hatte, und „*das stimmte dann so auch*“, dass die Lehrkraft keinen Kontakt mit ihm aufnahm. „*Das liessen wir dann einfach stehen*“. A. „fand das gut“, dass die Lehrkraft zuerst mal sie „angesprochen hat“ und nicht hinten herum zu ihren „Eltern ging“. Die Beziehung zwischen ihr und ihrer Mutter sei sowieso „spannungsgeladen“ gewesen. Ihre „Mutter hat schon gemerkt, dass“ sie „abnahm“. Sie hätte auch „irgendwie ab und zu etwas gesagt, aber von ihr wollte ich es nicht hören. Sie dachte einfach: „Ja, ja, Mütter, die übertreiben da immer“. A. war „dann froh im März“, dass die Klassenlehrerin nicht die Eltern kontaktiert hat, sondern es für sie „ok“ war, dass A. in Therapie war. Wichtig war es aber zu einem späteren Zeitpunkt auch, dass die Klassenlehrerin, „*als sie sah, dass es notwendig war*, dass ich ins Spital kam“, die Eltern informierte. A. sagt, dass die Klassenlehrerin, „dort auf“ sie „zukam“ und A. informierte, sie wolle jetzt mit ihrer „Mutter Kontakt aufnehmen“.

unangepasst“) zu bevorzugen und Situationseinflüsse (ich, als Lehrkraft, habe der Schülerin kein angemessenes Arbeitsklima geboten) zu übersehen, wenn sie das Verhalten einer Person (hier: das Verhalten der Schülerin) erklären. Diese Verzerrung, die internalen gegenüber den externalen Attributionen zu bevorzugen, ist so oft gefunden worden und ist der Tendenz nach so stark, dass sie das Etikett *fundamentaler Attributionsfehler* erhalten hat (Ross 1977, Betonung im Original) [...] Wir alle wissen, dass das, was wir tun, davon abhängt, mit wem wir zusammen sind [...] Wir wissen, dass diese Variationen nicht bedeuten, dass unser Verhalten zufällig oder kapriziös ist“ (Zimbardo 1995, S. 705).

¹¹⁹ Zu beachten ist hier die nahezu unverständliche und umständliche Formulierung von A.. Die Lehrkraft hat offenbar gefragt, ob sie mit den Eltern Kontakt aufnehmen sollte, denn A. sagt gleich anschliessend, dass sie dazu: „Nein“ gesagt hätte, obwohl sie vorher äusserte, dass die Lehrkraft zum Glück „nicht noch gesagt hat, so irgendwie, ob sie mit den Eltern Kontakt aufnehmen sollte.“ Der Satz ist so eigentlich nicht logisch aufgebaut, zeugt somit von der grossen emotionalen Besetzung des Themas. Ansonsten hat sich A. im Interview sehr klar und sprachlich präzise ausgedrückt.

„Beim zweitem Mal sagte ich dann, es sei gut, (dass sie Kontakt aufnehme mit meiner Mutter), weil da wusste ich, *dass ich etwas machen musste, weil es sonst nicht mehr ging*. Und sie hat mich dann gefragt, ob sie solle meiner Mutter anrufen oder ob meine Mutter sie anrufen solle. Das fand ich noch gut. [...] Ich sagte darauf, dass meine Mutter sie anrufen würde. Ich wollte nicht, dass meine Lehrerin anrufen würde und dann mit meinem Vater redet. Ich sagte das dann meiner Mutter, und sie hat dann angerufen“.

A. kann zuerst nicht sagen, warum die Lehrkraft nicht mit ihrem Vater reden soll. Sie bricht den ersten Satz ab:

„Weil, es...hat mich da. (Satz abgebrochen). Mein Vater hat nie etwas gesagt da. Er wusste, dass ich in Therapie ging, aber es wurde einfach totgeschwiegen (gemeint ist: in der Familie). Er wusste, dass es mir nicht gut ging. Und im Nachhinein, als ich merkte: „Oh Shit, ich bin wohl wirklich recht magersüchtig“, muss ich sagen, dass er als Arzt solche Patientinnen hat. Und bei der eigenen Tochter, da macht er einfach nichts. *Dort war ich sehr verletzt* (als ich das realisierte und ich dachte:). „Soll er doch machen, was er will. Er soll mich einfach in Ruhe lassen.“

A. bejaht zwar, es wäre eine Möglichkeit gewesen, dass ihr Vater sich nach einem Gespräch mit einer Lehrkraft ihr mehr zugewandt und das Gespräch gesucht hätte. Sie ist aber dennoch durch das Verhalten des Vaters sehr verletzt. Sie sagt, „ab einem gewissen Punkt“ sei es die „Verantwortung der Lehrkraft“, dass er/sie Kontakt mit den Eltern aufnimmt:

„Wenn (die Lehrkraft) fürchtet, jetzt bricht sie dann zusammen (muss sie mit den Eltern in Kontakt treten). Was ich mir mehr gewünscht hätte war, mein Vater muss ja nicht dann kommen, wenn (Satz abgebrochen. gemeint ist: jemand von der Schule anruft). *Ich wollte einfach, dass er von sich aus kommt, nicht erst, wenn die Lehrerin anruft.*“ Es gibt sicher viele (Schüler/-innen), die sich da (gegen eine Kontaktaufnahme mit den Eltern) total wehren, aber im Endeffekt denke ich, *dass man dann schon begreift, dass man etwas machen muss, weil das einfach eine Sackgasse ist.*“

Ich frage A., auf was man denn als Lehrkraft achten müsse, wenn man gegen den Willen der Schüler/-in mit den Eltern Kontakt aufnimmt. Sie sagt nach ca. 10 Sekunden Pause, man solle den Eltern „vielleicht“ mitteilen, dass „man Kontakt aufnahm“ gegen den Willen der Tochter/des Sohnes. Aber man solle schon auch betonen, dass die Eltern nicht der Schülerin „einen Vorwurf“ machen sollen. „Der Lehrer sollte vielleicht sagen, er habe den Eindruck, dass es der Schülerin nicht gut gehe, nicht dass die Eltern dann der Schülerin sagen: „Du machst uns Probleme, du machst da ein Aufsehen“.

A.'s Vater ziehe „sich dann immer mehr zurück“ und schliesse „dann einfach die Augen zu vor dem Problem“. Da helfe es, wenn die Klassenlehrerin, wie in ihrem Fall, sagen könne, dass „alle Lehrkräfte“ dies sehen würden. Dann werde er „wirklich gezwungen“ „hinzusehen“, und er würde „aufwachen“. Neben dem Schildern der eigenen Wahrnehmung sei es wichtig. Die Lehrkraft müsse „nicht eine Anweisung“ geben, „sondern nur eine Abmachung zu treffen“. Als es bei A. so „konkret“ war, „dass die Lehrerin fand, jetzt müsse sie stationär gehen“, *hätte* die Schule „konkret dem Vater/der Mutter sagen sollen, dass sich die Schule „vorstellt“, dass „ihre Tochter“ „stationär in Behandlung gehen“ muss. Die Lehrkraft *hätte* dann den Vater auffordern sollen, dies in der Familie zu „besprechen“. Der Vater hätte die Lehrkraft wieder „anrufen“ und mitteilen sollen „wie es weitergeht“. Diese

Verbindlichkeit wäre für A. wichtig gewesen, weil sie dies zwar mit ihrem „Vater“ besprochen hätte, aber das Gespräch hätte nicht wirklich Konsequenzen gehabt:

„Wir hätten das vielleicht besprochen, und mir wäre es wahrscheinlich unangenehm (gewesen und) ihm auch. Ich hätte dann gesagt: „Ja, ja, ich schaue, dass ich das in der Therapie wieder in den Griff bekomme“. Weil ich selber (gemeint ist: fand das unnötig), also ins Spital (gemeint ist: zu gehen, war übertrieben aus meiner Sicht). Da fand ich, dass *die etwas überreagierten*, gerade ins Spital und so. Aber im Spital sagten die (Ärzte und das andere Personal) mir dann: *also nein, das sei jetzt wirklich nötig gewesen bei mir. Und freiwillig wäre ich wahrscheinlich nicht ins Spital*. Da wäre es vielleicht schon nötig gewesen, dass die Lehrerin mir gesagt hätte: „ja, reden wir doch mal zusammen über das was wir jetzt vereinbart haben“.

A. könnte sich vorstellen, „dass man im Normalfall darauf besteht“, dass „die Tochter in eine medizinische Untersuchung gehen soll“. Dann sei „die Verantwortung und der Ball dann beim Arzt“. Bei A. war dies aber insofern schwierig, als „dass eben mein Vater Arzt war“. Die Schule müsse sicherstellen, dass die Schülerin „dann wirklich professionelle Hilfe hat“. Sie hätte noch zu einem anderen „Arzt“ geschickt werden sollen, „weil ab einem gewissen Zeitpunkt, da wird es einfach *gefährlich*“. Sie habe „bis am Schluss Sport getrieben“ und sei „mit dem Velo in die Schule“ gefahren. Es gäbe dann auch „die, die ohnmächtig werden“, da sei „es klarer“. Aber grundsätzlich müsse man „zu einem Arzt für eine Abklärung“. Ansonsten „kann man als Lehrkraft auch fast nichts machen“. Dies kann aber nur getan werden, wenn die Lehrkraft die Magersucht/Bulimie der Schülerin auch wahrnimmt, denn „es gibt ja die“, die dann „3 Pullover übereinander ziehen“. „Dann sieht man es fast nicht“. Aber für A. wäre „das das Mindeste“, dass die Schule dafür sorgt, dass eine Schülerin „zum Arzt“ geht.

Die Relevanz der Genderfrage

Die Genderfrage ist für A. sehr wichtig: Ihr „fiel es einfacher, mit Frauen über das zu reden“. Auf die Frage, warum es schwierig sei, dies mit Männern zu besprechen, sagt A., dass bei der einen Lehrkraft nicht nur das Geschlecht wichtig war, sondern es kam „noch das Alter dazu“. Sie fand es schwierig, dass die Lehrkräfte „einerseits viel älter waren“ als sie und „dass sie „Angst hatte“, dass die „das Thema überhaupt nicht kennen“. Für diese Lehrkräfte seien Essstörungen „etwas total Unverständliches“. „Sie denken, es geht nur um die Schönheit“, und sie sehen nicht, „dass es eigentlich ein psychisches Problem ist“. Dies sei „häufig“ mit der „Familie“ verknüpft. Das war für A. eine grosse „Schwierigkeit“:

„Mein [...] lehrer (Naturwissenschaftler), *der fragte mich nach Weihnachten, ob ich denn nicht daheim gewesen sei. Und ich sagte da: „Nein.[...] (Es) wäre [...] nicht gut gewesen, wenn ich heimgegangen wäre“*. Aber da merkte ich, er sagte nichts, aber ich merkte es seinem Blick an, *das fand er jetzt einfach völlig komisch. (Ich führe diese Reaktion darauf zurück),[...] dass er da zu wenig gewusst hat (darüber, was Essstörungen sind)*.

Anders sei es, wenn Männer bereits mit Magersucht in Kontakt gekommen sind. Dann sei ein Gespräch „einfacher“, weil mehr Verständnis bestünde. Ihr [...] -lehrer hat ihr „einen Tag, bevor“ sie „in die Klinik ging“, gesagt, „ihm sei aufgefallen“, dass sie, seit sie „zurück“ (aus dem Austauschjahr) sei, „recht stark abgenommen hätte“. Sie hätte dann geantwortet: „Ja das sei so“. Und er „fragte dann nach dem Grund“:

„Ich sagte dann, es sei psychisch und wollte eigentlich nicht mehr weiter darüber reden. Da sagte er, seine Schwester hätte auch mal Magersucht gehabt. Das hat mir dann auch sehr geholfen. *Bei Männern, war halt noch mehr das Problem, dass ich das Gefühl hatte, sie kennen das Thema nicht, und bei ihm wusste ich dann gleich, dass es nicht ein völlig unbekanntes Thema war.*“

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Professionelles und korrektes Verhalten wichtig, der Schülerin nicht zu nahe treten, aber sie konfrontieren mit der eigenen Wahrnehmung. Stoffreduktion ermöglichen, für die besondere Situation Verständnis haben und Leistungsbeurteilungen allenfalls erlassen.
Wahrnehmungsstrategien	Zwei Lehrkräfte haben A. auf ihre Magersucht angesprochen. Diese war klar sichtbar.
Kommunikationsstrategien	Keine Fragen vor der ganzen Klasse. Die Magersucht direkt ansprechen und direkt fragen können. Keine non-verbalen Zeichen missbilligender Art und Weise senden, wenn es um die Krankheit einer Schülerin geht, sondern sich mehr Information beschaffen. Nicht nur reden, sondern auch etwas tun, nämlich die Schülerin <i>entlasten</i> (Stoff, Vorträge, Noten) Nicht nur mit der Schülerin, sondern auch mit der Klasse/ den Eltern über die Magersucht sprechen können.
Abgrenzungsstrategien	Keine Abgrenzung und Ausgrenzungsstrategien gegenüber der Schüler/-in anwenden, die deren Ungleichstellung verstärken. Dazu gehört, dass auch auffällige Schüler/-innen ein Recht auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre während einer Prüfung haben, wenn sie diese nachschreiben müssen. Einbezug der Eltern sehr wichtig. Die Schule soll verbindliche Abmachungen und Vereinbarungen treffen und konkrete/direkte Vorschläge machen (bsw. Spital- oder Klinikaufenthalt vorschlagen).
Die Relevanz der Genderfrage	Grundsätzlich war es für A. einfacher, mit einer Frau zu reden. Sind Männer aber gut über Magersucht informiert oder kennen sie diese aus dem eigenen Umfeld, ist es einfacher, mit ihnen das Gespräch zu suchen. Schwierig ist es, wenn männliche Lehrkräfte denken, Magersucht hätte nur mit Schönheitsidealen zu tun.

Tabelle 68: Übersicht: Individuelle Ebene

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Am schwierigsten war für A. das Klima in ihrer Klasse. Sie fand das „sehr schwierig“. Sie hatte zwar, bevor sie „ins Austauschjahr ging“, „zwei gute Freundinnen“, aber als sie „zurück kam“, war „das nicht mehr so das“ Sie „hatte auch keinen Anschluss mehr, keine Freundschaften mehr“. A. kam zwar zurück in „die gleiche Klasse“, aber die „Freundschaften gingen auseinander“ Ihre Klasse sei „ein Jahr zusammen“ gewesen als „sie weg war“ Es gab in der Klasse bereits „schon wieder neue Freundschaften“, von denen sie ausgeschlossen war:

„Vielleicht auch deswegen hat mich *niemand* von der Klasse angesprochen, dass es mir nicht so ginge. Und im Nachhinein habe ich dann noch gehört, dass sie hintenrum sogar abwertende Sprüche machten.[...] Das hat mich dann schon sehr getroffen. Ich habe dann ihnen auch *nichts* gesagt, als ich ins Spital ging, weil ich wusste bis 2 Stunden vorher gar nicht, ob ich dann jetzt ginge, und was da am laufen sei.“

Die Klassenlehrerin hat dann der Klasse mitgeteilt, „es ginge um eine Essstörung“, und A. „sei jetzt im Spital“ Während der Zeit „in der Klinik, kam einmal ein Brief von einer“

Mitschülerin. A. schrieb „dann zurück und schrieb, dass sie mich gerne mal besuchen kommen könnten“. 2 oder 3 Mitschülerinnen „kamen dann ein paar Mal, und die haben für mich auch das Schulmaterial behalten in der Zeit, als ich fehlte“. A. hat dann „einmal an die Klasse geschrieben“, weil sie dachte, dass sie „im August (Spitaleintritt im Mai) wieder in die Schule könnte“:

„Aber das klappte dann nicht, und so schrieb ich der Klasse, dass ich im Moment leider noch nicht kommen könne, aber es ginge mir besser. *Dann habe ich nichts gehört, und das hat mich getroffen, dass da keiner reagiert hat. Es hat niemand reagiert.* Und als ich (nach dem Spitalaufenthalt) zurückkam in die Klasse, das fand ich auch sehr schwierig [...] Ich fand, da sei eine gewisse Kälte oder eine gewisse Gleichgültigkeit da. Und, ja, ich war immer die *Klassenbeste, das hat sicher Neid geweckt und dann habe ich erst noch eine Sonderbehandlung erfahren von den Lehrkräften*, ein wenig (jedenfalls). *Ich glaube*, das fand ich sehr schwierig, und ich habe dann da auch (in der Klasse) ein gewisses Unverständnis gespürt, als ich dann wieder abnahm. Da fragten sich dann alle: „Was macht sie jetzt? Jetzt war sie doch in der Klinik, und jetzt nimmt sie wieder ab. Und kommt immer noch zur Schule.“ Sie haben mir auch angemerkt, dort in der Prüfung, wo ich die Nerven verlor, dass ich mich extrem unter Druck gesetzt habe. Objektiv gesehen gab es eigentlich keinen Grund, weil ich immer gute Note hatte, und das hat dann Gewisse schon sauer gemacht oder so“.

Es hätte da „Schüler/-innen gehabt“, „die mussten wirklich um ihre Matura Angst haben“. Diese „fragten sich natürlich: „was soll jetzt das?“ Sie konnten A.’s Reaktion nicht verstehen, denn für sie gab es keinen Anlass, sich aufzuregen: „Nur weil sie jetzt keine 5.5.“ hat, „solche Gedanken waren das denn“. Diese Schüler/-innen dachten, A. sei „ja sowieso gut“ und müsse nun auch „noch gewissen Schulstoff nicht nacharbeiten“. Während andere „da arbeiten“ und um ihre Matura „kämpfen“. A. kann sich durchaus in ihre Mitschüler/-innen einfühlen, war aber zum damaligen Zeitpunkt nicht fähig, ein anderes Verhalten an den Tag zu legen.

A. hätte sich „sehr alleine“ gefühlt. Sie hatte den Eindruck, „dass sie nicht sehen konnten oder nicht verstehen konnten, was hinter“ ihren „Essproblemen ist“. Das war für A. „klar“ und einigermassen nachvollziehbar. Was A. nicht verstand, war, „dass sie nicht einfach akzeptieren konnten, dass ich noch *psychische Schwierigkeiten* habe“. Für sie sei es „nicht einfach um eine Note“ gegangen. Dass die Klasse das nicht sah, „das hat mich enttäuscht“ und sie fühlte sich „recht alleine“. Vor allem auch deshalb, weil es sei dann von der Klasse doch „nie direkt etwas gekommen“ Niemand hätte gefragt: „Du sag mal, geht es dir nicht gut?“

Die Lehrkräfte haben die Situation entweder nicht wahrgenommen oder nicht darauf reagiert. A. sagt auf die die Frage, ob jemand mal mit der Klasse geredet hätte, sie hätte dann „die Initiative ergriffen“. Sie „musste im Englisch einen Vortrag machen“, und eines der Themen, das zur Auswahl stand, war eben „Eating Disorders“ Sie „habe der Lehrkraft dann vorgeschlagen“, dass sie „das übernehmen würde“:

„*Ich habe da gemerkt, das Thema ist da so irgendwie da, aber es sagt niemand etwas. Vielleicht getraut sich niemand etwas, und so habe ich den Vortrag gemacht und habe anschliessend gesagt: Falls jetzt jemand noch Fragen zu mir persönlich hat, kann er/sie die jetzt stellen. Da kamen dann ein paar Fragen. Das war dann der einzige Zeitpunkt, wo wir so ein wenig über das redeten*“.

A. beurteilt dieses Verhalten der Klassenlehrerin so, dass diese es „soweit schon richtig gemacht“ hätte. Sie könne sich „fast nicht vorstellen“, was diese hätte „machen können“. Aber A. sagt klar: „so wie es war, war es *nicht gut*“. A. kam „einfach in die Klasse zurück, und „da war sie (gemeint ist: A.) wieder.“ Aber das habe „viel“ mit ihren „Mitschülern/-schülerinnen zu tun gehabt, und da konnte man fast nichts tun“. A. kann sich aber nicht erinnern, ob die Klassenlehrerin sie mal gefragt hätte, ob sie das in der Klasse besprechen sollen:

„Ja, ich glaube, ich habe es ihr schon mal gesagt, es sei etwas schwierig in der Klasse, aber *sie wusste dann auch nicht recht, was tun oder was sagen*. Vielleicht. (Satz abgebrochen) Ich habe das Gefühl mit Essstörungen, alle kennen es, aber es ist dennoch (Satz abgebrochen). Über Drogen und Rauchen gibt es X-Präventionsstunden, und dann ist das vielleicht auch eher ein Thema“.

A. findet, „dass man vielleicht“ auch einmal in der Klassenstunde das Thema Essstörungen behandelt und die Frage geklärt hätte: „Was sind überhaupt Essstörungen?“ Sie hätte sich gewünscht, „dass sich vielleicht so auch ein Gespräch ergeben hätte“ Sie hätte „dann auch die Chance gehabt“ zu erklären, wie es „aus der Sichtweise einer Betroffenen“ aussieht. Sie könne sich vorstellen, „wenn man es nicht kennt“, dass „man sich dann fragt“: „(gemeint ist: Und einfach denkt) iss doch einfach“. Hätte sie Gelegenheit gehabt, dies in der Klasse zu besprechen, „dann wäre es vielleicht für die Anderen etwas klarer geworden, was da eigentlich abläuft“. Der Anlass wäre das Thema Essstörungen und nicht A. *als Person* gewesen. Sie hätte dann sozusagen als Expertin der Lehrkraft zur Seite gestanden.

Es hat an A.'s Schule „im März einen Nachmittag gegeben, wo es um Essstörungen ging“. Sie fand dies aber „insofern schlecht organisiert“, weil sich die „Schüler/-innen da anmelden konnten, und es haben sich von A.'s Klasse „*recht wenige angemeldet*.“ Aus ihrer Klasse seien da nur 2-3 Schüler/-innen hingegangen. Und dann dachte A., „es erfülle den Effekt (gemeint ist Zweck) nicht“. Ihr Arzt sagte ihr: „Untergewicht gibt Schäden“, das sei aber zu wenig bekannt. „Über Rauchen und Drogen macht man mega Prävention“ und betont, es sei schlecht, aber das Thema „Untergewicht und Essstörungen“ und wie „schädlich“ dies sein könne, „da wird an der Schule kaum darüber gesprochen“.

A. findet, dass man in der Prävention nicht so sehr den Ursachen nachgehen sollte. Sie denkt, Prävention für Essstörungen sollte „über Schäden“ aufklären und „über Gefahren, die damit verbunden sind.“ Ein Thema sei auch „das ganze Schönheitsideal“ in unserer Gesellschaft. Sie habe „in der Klinik noch ein Model kennen gelernt“, und in der „Branche ist es einfach so, dass jede zweite eine Essstörung hat“. Dies müsse man mehr „publik machen“, dass „das schöne Hochglanz-Bild nicht einfach perfekt ist“ und dass die Frauen auf diesen Bildern „nicht einfach gut aussehen“.

Ich befrage A. zum Zusammenhang zwischen Magersucht, Leistung und Disziplin. Auf die Frage, ob ein solcher Zusammenhang bestünde, erklärt sie:

„Doch, doch. Mindestens bei mir gibt es den schon. Dass ich einfach das Gefühl habe, es ist (Satz abgebrochen) Bei mir ging (es) weniger drum, dass ich so und so viele Kilos abnehmen wollte sondern vielmehr, dass ich beweisen wollte, ich *kann* (Satz abgebrochen), wie es auch immer in den Zeitschriften steht: Da sehen Sie eine Glacé. Aber seien Sie hart mit sich, und sagen Sie nein, *dass ich einfach beweisen wollte, dass ich die Disziplin habe, nein zu sagen zu dem und nein zu sagen zu Schokolade*., ja, dass ich da ein perfektes Essverhalten an den Tag lege.“

Kontrollverlust ist für magersüchtige Schüler/-innen besonders bedrohend, Kontrolle scheint kurzfristig zu helfen. Wichtig sei zu wissen: „ich kann ja, wenn ich nur will. Ich bin ja fähig.“ A. hat dies „wie eine Bestätigung gegeben“:

„Es wird viel vermittelt auch von den Medien. Die erfolgreichen Frauen, das sind die schlanken Frauen, das sind die schönen Frauen, das sind die Frauen, die ganz zielstrebig wissen, was sie wollen und die Disziplin haben. So dachte ich, ich habe ja die Disziplin. Ich kann das ja erreichen, und das gab mir dann eine gewisse Bestätigung, und ich dachte dann jeweils, die isst ja jetzt eine Glacé, aber ich brauche das nicht.“

Auch an dieser Stelle im Interview fällt es A. schwer, den Zusammenhang zwischen Schule und Magersucht bewusst zu machen. A. widerspricht sich in den folgenden Aussagen. Sie sagt:

„Bei mir ist es glaub..., die Schule, an und für sich, würde ich sagen: nicht (hatte also keinen Einfluss auf die Magersucht). Aber bei mir war es ganz speziell die Klasse. Ich war ja in einer Klasse, da gab es nur Frauen. Und da ist es schon häufig ein Thema gewesen in der Mensa: „Jetzt ess’ ich wieder Schokolade“ Aber ich sollte eigentlich nicht. Oder nach Ostern erzählten sie, wie viele Schokolade sie gegessen hätten, und jetzt dürften sie nicht schon wieder (essen). Und das hat mich schon auch ein Stück weit beeinflusst. Ja, dass es immer wieder ein Thema war“.

Die Klasse gehört für A. nicht auf den ersten Blick zur „Schule“. Die Peergroup ist jedoch für das Umfeld der auffälligen Schüler/-innen wichtig, und deren Verhalten kann durch die Lehrpersonen entscheidend mit geprägt werden.

Ich möchte mich in einer Anschlussfrage versichern, dass der Leistungsanspruch des Gymnasiums *tatsächlich keinen* Einfluss auf die Magersucht hatte und frage noch einmal nach diesbezüglich. Diesmal bejaht A. die Frage:

„(Pause) Doch, ich glaube schon, (dass es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Leistungsanspruch des Gymnasiums und einer Essstörung), vielleicht auch gerade von dieser Klassenlehrerin aus, weil die uns immer (zur Leistung) angehalten hat. Sie hat zum Teil auch Aufgabenkontrolle gemacht. Für mich war das nicht so ein Problem, weil ich ja die Disziplin hatte und meine Aufgaben gemacht habe, aber dass das vielleicht schon gefördert wurde. Über die Disziplin, kriegt man eine gute Note.

Dafür bekommen Schüler/-innen auch Anerkennung. A. schildert dazu eine Erfahrung mit einer Lehrkraft. Sie sei damals in der „1. Klasse“ gewesen, und es sei „kurz vor den Weihnachtsferien“ gewesen. Sie „habe ausgerechnet“, dass eine 4.5 reiche, um ihren Schnitt zu halten, und sie habe sich gefragt: „was wolle sie „da mega viel arbeiten?“ In der Probe, die sie schrieb, hatte sie dann nur eine „4.5, und daraufhin hätte sie die Lehrkraft angesprochen:

„... (Name der Schülerin). Sind Sie jetzt zufrieden?“ Und da sagte ich: „Ja, Sie. Ich wollte den Schnitt behalten und das habe ich“. Und dann fand er-...aja, in der Zeit war meine Mutter noch im Spital und ich musste daheim mehr machen.- Und er sagte dann: „Aber sonst sind sie doch nicht so minimalistisch.“ Aber wenn ich voll und von

mir überzeugt gewesen wäre¹²⁰, dann wäre mir das egal gewesen, was er sagte). Aber ich habe mir vielleicht schon eine gewisse Bestätigung über Noten und sonst über die Arbeitsweise geholt, und das fuhr mir recht ein.

Die Lehrkraft hätte „dann nach dem Klinikaufenthalt“ schon gesagt: „Noten seien doch nicht so wichtig“, und ich „solle mir doch mehr Zeit für mich nehmen“. Das war „wahrscheinlich so ein Versuch, mir gut zuzureden“. Als A. dann „wieder gut war“, „sagte er: jedoch: „Doch super, machen Sie weiter so““. A. glaubt, „das hat schon einen Einfluss, dass das Leistungsdenken sehr gefördert wird“.

A. hatte „schon den Eindruck“, dass Gymnasiasten/Gymnasiastinnen „wenig als Menschen wahrgenommen wurden“ Einzelne Lehrkräfte hätten gar nicht „mit sich reden“ lassen. Als die Klasse einmal eine Prüfung verschieben wollte, weil sie bereits „so viele“ Prüfungen hatten“, sagte er „einfach: „Nein.““. Das habe „schon ein unmenschliches Klima geschaffen“ und zur Folge gehabt, dass einige Schüler/-innen fanden, sie „machen halt nichts“, das würden sie „eh nicht hin“ kriegen. Die anderen Schüler/-innen hätten dann so reagiert wie A. und gearbeitet bis „weiss nicht wann“ und sich gesagt: „es muss gehen“. Ein anderes Erlebnis hatte sie mit einer Lehrkraft aus den Naturwissenschaften:

„Der war so frustriert, kurz vor der Pensionierung und mit uns als Frauenklasse, wir waren nicht [...] (für die Naturwissenschaften) begabt. Er war da überfordert mit uns und konnte das auch nicht so richtig bringen. Wir hatten da mal eine Prüfung, und nur 3 genügend und versuchten dann, mit ihm zu reden, aber das ging nicht. Da gingen wir zur Klassenlehrerin und sagten: „Sie, wir haben [...] (nur) drei genügende (Noten in unserer Klasse.“ Da sagte sie: „Da haben Sie sich aber nicht gut vorbereitet“. Da habe ich auch wieder das Gefühl gehabt: das Unmenschliche irgendwie. Die Leistung ist schlecht, also die Schülerinnen machen etwas falsch¹²¹. Da ging man nicht drauf ein.“

A. hätte von ihrer Klassenlehrerin erwartet, dass „sie vielleicht uns fragt, was wir denken. Was da schief gelaufen sei?“ Die Klasse hätte dann gesagt, „dass er den Stoff nicht richtig (Satz abgebrochen), dass er die Prüfung, im Vergleich zu dem, was er im Unterricht bringt, viel zu schwierig macht“. Das hätte nicht zusammen gepasst.

Magersucht sei „ein Stück weit schon“ eine Überleistung. A. wollte „sich einfach gesund ernähren“. Sie „habe es dann übertrieben“. Beim „Essen sei es „sicher eine Überleistung“ gewesen. A. musste aber am Schluss in der Schule „viel mehr leisten für die gleichen Resultate“, weil sie „körperlich nicht mehr fit“ war. Sie staune manchmal, wie sie „es geschafft habe, bis zum Schluss noch Klassenbeste zu sein“. *Sie habe da einfach mehr gearbeitet, obwohl es ihr nicht mehr gut ging“*

A. empfand es als gut, dass sie in der Zeit, als sie aus dem Spital zurückkam und alleine wohnte, immer wieder von der Klassenlehrerin gefragt wurde:

„Wie geht es? Sind sie mit dem Gewicht stabil? Das fand ich auch noch gut, dass sie das so direkt fragte, nicht einfach um den heißen Brei rumgeredet hat. „Haben Sie wieder abgenommen, und was machen Sie jetzt?“ Dass sie mir auch anbot, dass sie immer da sei für ein Gespräch. Ich habe sie dann auch mal gefragt, als ich so einen

¹²⁰ Die Schülerin sagt hier aber, dass sie nicht voll von sich überzeugt war und es ihr somit nicht gleichgültig war, was der Lehrer zu ihrer 4.5 sagte.

¹²¹ Vergleiche: Der fundamentale Attributionsfehler (Zimbardo 1995, S. 704f.)

Berg vor mir hatte. Da half sie mir, Prioritäten setzen. Sie sagte dann: Fangen Sie mit dem an.

Eine Lehrkraft hat A. auch gefragt, was sie über Weihnachten machen würde und sie zu sich nach Hause eingeladen. A. hat die Einladung angenommen, weil „Festtage, sind halt so Familientage“, und wenn „man nicht mehr daheim wohnt, was macht man dann“. A. fand die Einladung „sehr gut“.

A.'s Lehrkräfte waren alle über ihre Magersucht informiert und das fand sie gut:

„weil ich stellte¹²² mir vor, dass da ein gewisses Verständnis da war und ein gewisser Druck weg war. Und ich fand es auch wichtig, dass man nicht nur über die Leistung wahrgenommen wird.[...] also die Lehrer müssen ja nicht alles wissen. Aber man sollte wissen, es geht ihr nicht gut und sie ist jetzt in Behandlung.“

Lehrkräfte mussten aber „nicht allzu viel“, sondern „nur das Notwendigste“ wissen. Die Privatsphäre der Schüler/-innen muss gewahrt bleiben.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Vizeschulleiter schreibt ein E-mail an alle Lehrkräfte und bittet um Verständnis, nachdem A. von Mai bis Oktober im Spital war. Sie muss nicht alle Leistungen erbringen
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Übernimmt die aktive pädagogische Führung. Sie spricht A. auf ihre Magersucht an und stellt sicher, dass sie in psychologischer Betreuung ist. Zu einem späteren Zeitpunkt, als sich A.'s Gesundheitszustand verschlechtert, nimmt sie Kontakt mit A.'s Mutter auf. Die Klassenlehrkraft kümmert sich nicht um A.'s Position in der Klasse. Sie hilft A. nicht, sich nach ihrem Auslandsaufenthalt wieder in der Klasse zu integrieren
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Einzelne Lehrkräfte machen unpassende Bemerkungen. Eine Lehrkraft lässt A. eine Nachholprobe schreiben, während die Klasse Unterricht hat.
Die Rolle des Lehrerteams	Einzelne Lehrkräfte reagieren auf das Mail des stellvertretenden Schulleiters mit einer Leistungsreduktion. A.'s Magersucht wird weitgehend totgeschwiegen, weil die „Klassenlehrkraft“ sich um sie kümmert.

Tabelle 69: Übersicht: Die individuelle Ebene (Interview 15)

3.5.4.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte

A. findet, alle Lehrkräfte *sollten* „wissen“¹²³, „was Essstörungen“ sind. A. war in der ersten Klasse noch im Schwimmklub und durfte während der Schwimmlektionen selbständig trainieren. Der Sportlehrer hätte sehen müssen, „dass ich in dem Jahr immer dünner wurde und fast nicht mehr schwimmen gehen wollte“. A. sagt

„er hätte da mal bei der Klasse erwähnt, als ich schon in der Klinik war,[...] grad bei Schwimmerinnen, die seien halt dann oft schon sehr dünn. Er hat wirklich den

¹²² In der Vorstellung von A., war ein gewisses Verständnis da und ein gewisser Druck weg. Dies spiegelt somit eine bestimmte Wahrnehmung/Konstruktion von A. wider, um mit der Situation besser klar zu kommen.

¹²³ Die beiden Beispiele mit denen A. illustriert, warum alle Lehrkräfte wissen sollten, was Essstörungen sind, zeigen aber sehr schön auf, dass es nicht nur beim „Wissen“ *per se* bleiben kann, sondern dass dieses Wissen handlungsrelevant und wirksam in der Praxis sein soll.

Eindruck hinterlassen, *er hat keine Ahnung, um was es geht*. Da wäre es wichtig, wenn alle wüssten, was ist das überhaupt und dann vielleicht, dass man ihnen schon etwas vermittelt, wie kann man auf die Schülerinnen zugehen“

Die Lehrerin, die A, zu Weihnachten eingeladen hat, hat sie mal ganz „nachdenklich angeschaut“ und sie

„habe fast gehofft“[...] sie hat mich so angeschaut und ich dachte vielleicht sieht sie ja, dass es mir nicht gut geht und ich hoffte¹²⁴, sie würde etwas sagen, weil ich wollte ja mal mit jemanden darüber reden, und *von mir aus habe ich es nicht geschafft*“.

Darum müsse man die Lehrkräfte weiterbilden, damit sie wüssten „wie kann man die Schüler ansprechen“ Lehrkräfte müssen wissen, worauf es „ankommt“. Dazu gehört, dass man die Schüler/-innen nicht vor der ganzen Klasse anspricht. Es „würde schon helfen, wenn der Schüler oder die Schülerin merkt“, dass „Interesse“ an seiner Person durch die Lehrkraft vorhanden ist: „Man wird nicht einfach über die Noten wahrgenommen, sondern sieht auch, dass es einem als Mensch nicht so gut geht. A. hat „das viel geholfen“, als man ihr sagte: „Sie werden immer dünner“:

„Wenn mir niemand über ein halbes Jahr gesagt hat, dass ich immer dünner werde, dann sieht es niemand, und ich denke dann, es ist dann ja nicht so schlimm.

A. denkt, dass sich alle Lehrkräfte, mit Ausnahme von *einem* Naturwissenschaftler, weiterbilden lassen würden. Viele ihrer Lehrkräfte wüssten aber nicht, „was sagen, was machen“. Denn sie wissen nicht, was sie tun.

3.5.4.3. Schlussfolgerungen aus Interview 15

Basierend auf Interview 15 lässt sich folgender Ist- und Sollzustand definieren:

Istzustand	Sollzustand
Klassenklima nach A.'s Rückkehr aus dem Auslandjahr schlecht. Sie ist nicht integriert. Lehrkräfte intervenieren nicht.	Lehrkräfte integrieren auffällige Schüler/-innen besser in ihre Klassen und begleiten ihre Klassen diesbezüglich. Sie kennen sich dabei in Gruppenprozessen aus.
Alkohol und Cannabisprävention findet regelmässig statt.	Prävention zu Essstörungen verpflichtend und nicht freiwillig.
Einzelne Lehrkräfte sind mit A. überfordert und wissen nicht, wie sie mit ihr umgehen sollen. Sie haben zu wenig Kenntnis über Essstörungen.	Lehrkräfte besser ausbilden, Schüler/-innen nicht nur über Leistung wahrzunehmen, sondern mehr als Menschen.
Sportlehrer erkennt nicht, dass A. magersüchtig ist, obwohl sie bereits in der Klinik ist. Information der Schulleitung/Klassenlehrkraft ist nicht bis zu ihm durchgedrungen.	Sportlehrkräfte sind eine Ressource einer Schule im Umgang mit Magersucht, da sie mit den Schülern/Schülerinnen Körperarbeit leisten. Sie könnten für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen besonders geschult und in sie eingebunden werden.
Nachdem A. alleine wohnt, fragt die Klassenlehrkraft regelmässig nach A.'s Befinden. Eine andere Lehrerin lud A. über die Weihnachtstage zu sich nach Hause ein.	Wohnen Schüler/-innen nicht mehr bei den Eltern, kann die Schule vermehrt Verantwortung übernehmen/anbieten.
A. erhält eine Sonderregelung betreffend ihrer Leistungen. Vize-Schulleiter entlastet sie, indem er die Lehrkräfte in einem E-mail um Verständnis bittet für A.'s Situation.	Auffällige Schüler/-innen sollen bei einem Spitalaufenthalt eine weitere Chance erhalten, die Matura zu machen.

Tabelle 70: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 15)

¹²⁴ Man beachte die Wiederholung und Betonung des Wortes: Hoffen.

Dabei lassen sich folgende Stärken und Schwächen identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Klassenlehrkraft nimmt aktiv ihre Führungsaufgabe wahr und begleitet A. über einen längeren Zeitraum. Die Begleitung verläuft in verschiedenen Schritten. In einem ersten Schritt klärt die Lehrkraft ab, ob A. in Therapie sei, in einem zweiten Schritt werden die Eltern (die Mutter) kontaktiert	Vater in den Elternkontakt wenig eingebunden.
	Es gelingt nicht, A. wieder in die Klasse zu integrieren. Peers verstehen sie nicht.
Eine Lehrkraft lädt A. zum Weihnachtsfest ein, nachdem sie alleine wohnt.	Verschiedene Lehrkräfte sind überfordert mit A. Wenig Zusammenarbeit im Kollegium.
Vize-Schulleiter steht hinter der Klassenlehrerin, Lehrkräfte werden per E-mail über A.'s Situation informiert.	Turnlehrkraft erreichen die Informationen über A.'s Gesundheitszustand nicht, oder er nimmt diese nicht gebührend zur Kenntnis.

Tabelle 71: Analyse der Stärken und Schwächen (Interview 15)

Es lassen sich somit aus Interview 15 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Schüler/-innen, die Nachholproben schreiben, haben das Recht auf eine Arbeitsatmosphäre, die von Ruhe und Konzentration geprägt ist. Diese herzustellen und/oder zu garantieren ist Aufgabe der Lehrkraft und eine Gleichbehandlung mit den Schülern/Schülerinnen, die die Probe unter eben solchen Bedingungen schreiben konnten. Eine ruhige Arbeitsatmosphäre in einer Nachholprobe ist nicht eine „Sonderbehandlung“. Schreiben mehrere Schüler/-innen einer Klasse eine Nachholprobe, könnten die übrigen Schüler/-innen der Klasse die Probe als Übung schreiben, damit wäre eine ruhige Atmosphäre garantiert. Die Schüler/-innen, welche die Probe nicht schreiben, könnten auch von der Lehrkraft mit einem Auftrag (bsw. der Probe) in die Mediothek/ein anderes Zimmer geschickt werden, während die Lehrkraft nur die Schüler/-innen beaufsichtigt, die die Probe schreiben müssen.
- Lehrkräfte führen Magersucht zu einseitig auf Schönheitsideale oder auf jugendliche Spleens und nicht auf psychische und familiäre Probleme zurück. Zusammenhänge zwischen Schule, Leistung, Disziplin, Perfektionismus und Magersucht sind ihnen weitgehend unbekannt oder wollen nicht wahrgenommen und von den Schülern/Schülerinnen erfragt werden. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, einerseits die Lehrkräfte über die persönlichen Probleme einzelner Schüler/-innen angemessen zu informieren und andererseits sicherzustellen, dass diese genügend Informationen erhalten oder sich beschaffen, damit sie magersüchtige Schüler/-innen professionell begleiten und deren Integration in die Klasse gewährleisten können.
- Magersüchtige Schüler/-innen müssen auch für weniger gute oder ungenügende Noten gelobt und geachtet werden, vor allem dann, wenn sie bewusst eine Verzichtplanung erstellt haben. Dieses Verhalten ist zwar „minimalistisch“, aber auch ein möglicher Schritt vorwärts auf dem Weg aus der Krankheit. Dazu müssen Lehrkräfte bereit sein, dass Bild, welches sie von Schüler/-innen aufgebaut haben, loszulassen und die innere Repräsentation einer magersüchtigen Schülerin durch flexiblere und realistischere Bilder zu ersetzen, welche den Schülern/Schülerinnen eine Möglichkeit lassen, gesund zu werden und den eigenen Selbstwert nicht nur über Leistung definieren zu müssen. Eine solche Wahrnehmungsänderung zu vollbringen ist für die Lehrkraft schwierig und nur mit genügend Motivation zu bewerkstelligen. Sinken die Leistungen der Schülerin aber dauerhaft und werden sie ungenügend, muss die Lehrkraft ihre Position

wieder überdenken. Lehrkräfte müssen von der Schulleitung, den Therapeuten/Therapeutinnen, den Ärzten/Ärztinnen oder anderen Experten/Expertinnen darüber umfassend informiert werden und entsprechend zusammenarbeiten.

- Lehrkräfte dürfen auffällige Schüler/-innen nicht nur über Leistung wahrnehmen. Alternativen sind einerseits zu erarbeiten und andererseits kritisch zu hinterfragen. Dabei ist dem folgenden Umstand, wie er von Fend (2006) geschildert wird, im Besonderen Rechnung zu tragen:
„Universalismus und Spezifität¹²⁵ gehören zusammen. Sie repräsentieren die Werte der *Gleichbehandlung* und der Beschränkung des Zugriffs von Institutionen auf spezifische Aspekte der Person unter Wahrung ihres „Kerns.“ *Die Schule hat institutionell die Pflicht, in ihren Beförderungs- und Sanktionsstrategien von anderen Kriterien als denen der Leistung abzusehen.* Herkunft, Sympathie oder Hautfarbe dürfen keine bewertungsrelevanten Merkmale sein. Ferner ist für die Beurteilung einer Person nicht ihr gesamter Charakter heranzuziehen; es muss vielmehr eine Beschränkung auf Leistungsmerkmale erfolgen“ (Fend 2006, S. 79, meine Betonung). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte muss bei der Begleitung von auffälligen, insbesondere magersüchtigen Schülern/Schülerinnen eine Quadratur des Kreises gelingen. Eine Beurteilung, welche sich nur auf Leistungsmerkmale beschränkt, ist nicht in jedem Falle dienlich und gesundheitsfördernd für die Schüler/-innen.
- Die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen lässt sich nur ungenügend über die Weiterbildung einzelner engagierter und aktiver Lehrkräfte verbessern, im Gegenteil, dies kann die Burn-out-Gefährdung dieser Lehrkräfte erhöhen, weil sie noch mehr „wahrnehmen“ und - objektiv gesprochen - noch weniger „einlösen“ können (vgl. Forneck und Schriever, 2000).

¹²⁵ Mit Universalismus bezeichnet Fend, dass Leistung nach einem objektiven Massstab gesetzt werde (Fend 2006, S. 78) und mit Spezifität bezeichnet er, dass es die Regel für „die schulische Handlungsregulierung (sei), sich auf die erbrachten Leistungen einer Person beschränken zu müssen. [...] Die Schule hat danach nicht das Recht, auf die gesamte Person „zuzugreifen, sie muss sich auf Leistungen beschränken“ (Fend 2006, S. 79, meine Betonung, ohne Betonung aus dem Original). Dies steht im Gegensatz zu Eliteschulen in Japan und England, wo ein intelligentes Kind ohne guten Charakter und Manieren keine Aufnahme findet. Neben dem Charakter des Kindes steht da auch gleich der Charakter der Eltern mit auf dem Prüfstand.

3.5.5. Interview 16

Thema: Magersucht

Interviewdatum: 28.04.2006

Befragt: O., 2 Jahre nach der Matura.

3.5.5.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit mit den Beratungsstellen

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
1. Klasse im Gymnasium	O. treibt in den Sommerferien exzessiven Sport und nimmt sehr viel ab. Niemand spricht O. auf den Gewichtsverlust an.
Weihnachten, zweite Klasse Gymnasium	O. wird vom Turnen dispensiert. Sie verliert viel Gewicht, die Lehrkräfte reagieren überwiegend teilnahmslos. O. besteht die Matura.
Nach der Schulzeit	O. findet den Weg aus der Magersucht, sie übt aber weiterhin selbstverletzendes Verhalten aus.

Tabelle 72: Der Verlauf der Begleitung (Interview 16)

O.'s Magersucht „hat in den Sommerferien angefangen“, nachdem sie bereits ein Jahr im Gymnasium war. Sie hat damals „sehr viel Sport“ getrieben und nahm dann deswegen „ziemlich viel ab“. Dies sei zu ihrer grossen „Freude“ geschehen, weil sie sonst „immer frustriert war“. Sie kam dann in die 2. Klasse. Die „Freude“, die „trägt einen dann“, und man mache einfach „dann weiter und weiter“. Bis Weihnachten habe sie „dann sicher 8-9 Kilo abgenommen“. Zu dem Zeitpunkt wurde sie vom Turnen dispensiert, und „dann ging es wieder bergauf durch positive Feedback“.

O. wurde von einem „Spezialisten an der Poliklinik“ vom Turnen dispensiert. Durch den Gewichtsverlust war es so, „dass mein Körper sehr runtergestellt hat“, dadurch „dass ich ihm so wenig Energie zugeführt habe“. Ihr Körper hätte „auf Sparflamme gestellt“ und „somit auch mein Herz“. Es „hätte auch sein können, dass es aufhört zu schlagen und überlastet wird“. O.'s Mutter hatte sie beim Arzt angemeldet. Die Adresse hatte diese erhalten von einer „Freundin von ihr, deren Kind auch Essstörungen hatte“. O. hatte 5-6 Kilogramm verloren, als sie in die Magersucht rutschte. Zu Beginn sei das „alles im Rahmen“ gewesen. Sie „war nicht magersüchtig“, das „heisst nicht untergewichtig am Anfang“. Sie habe einfach „in sehr kurzer Zeit sehr viel Gewicht abgenommen“.

Nach der Dispensation vom Turnen wurde die Schule auf O. aufmerksam. Sie habe „als nächstes“ „vernommen, dass meine Sportlehrerin“, „vor der versammelten Klasse“ eine Bemerkung über sie gemacht habe ohne ihre Anwesenheit. Die Sportlehrerin habe gesagt:

„„Seht mal was raus kommt, wenn Ihr da zuviel Sport treibt und zu wenig esst“. Ich bin dann recht perplex gewesen, als sie mir das sagte und das dann so zur Schau gestellt hat.“

Die Klasse¹²⁶ habe klar verstanden, dass es um O. „ginge“. Es sei zwar nicht die ganze Klasse gewesen, aber „trotzdem“ fühlt man „sich dann blossgestellt irgendwie“. Die Sportlehrerin

¹²⁶ Die Klassen sind nach dem Geschlecht geteilt. Die Sportlehrerin richtete die Bemerkung nur an die Frauenklasse.

hätte sicher „mal mich fragen sollen“. Die Lehrkräfte haben das „durch das Zeugnis erfahren“, dass O. „Essstörungen“ hatte. Aber O. nimmt an, dass „die“ „das ja schon vorher gesehen“ haben:

„Es war sehr offensichtlich, weil ich so exzessiv Sport getrieben habe. Dass sie mich gar nicht gefragt hat, ob sie das den anderen mitteilen darf und dann das einfach so zur Schau stellen. Wirklich so mit völlig falschen Mitteln das präsentieren: „Schaut mal, was aus Euch werden könnte.“ Und das hat mich sehr verletzt. Ja, ja.. (dass sie) so über mich hergefallen ist. [...] Ich rief sie dann gleich an und sagte ihr, dass mich das sehr enttäuscht habe von ihr, weil ich sie gut mag und wir ein gutes Verhältnis hatten und ich es von ihr völlig falsch gefunden habe. Sie hat sich dann entschuldigt.

Die Lehrerin „hatte *sehr* Angst, dass das nochmals geschehen könnte“, dass „jemand Essstörungen haben könnte“. Dadurch hätte „sie versucht, die anderen zu warnen“, aber „didaktisch“ sei dieser Schritt „nicht ganz“ (Satz unvollendet, O. lacht.) O. findet es schwierig, auf die Frage zu antworten, was die Turnlehrerin hätte tun sollen. Sie sagt, dass sie an ihrer Stelle versucht hätte, mit den anderen „Schülern/Schülerinnen ins Gespräch zu kommen“. Sie hätte diese gefragt, „ob es ihnen auch aufgefallen ist“. Die Lehrkraft hätte die Schülerinnen fragen sollen, ob „sie etwas gesagt hätten“ zu O., oder sie „darauf aufmerksam gemacht“ hätten. O. hätte sich gewünscht, dass sie hätte mithelfen können, ihre Mitschüler/-innen zu „warnen“. Man hätte „vielleicht *zusammen* einen Weg erarbeiten“ können, „wie man die Leute auf das aufmerksam machen könnte“ oder wie man „ihnen sagen könnte“: „Trage Sorge zu Dir“ oder „Pass auf“. Das Mindeste wäre gewesen, dass sie „vorgewarnt“ worden sei, bevor die Lehrkraft sie „mit einbezogen“ und als abschreckendes Beispiel für die Klasse verwendet hätte.

Sehr viele der anderen Lehrkräfte „waren absolut teilnahmslos“. O. hat „gewusst, dass es am Lehrerkonvent erwähnt wurde“. Alle Lehrkräfte hätten „davon etwas mitbekommen“, aber „die einzigen“, die sie „darauf angesprochen haben“, waren die „Sportlehrerin“ und „der Klassenlehrer“. Dadurch, dass O. „betreut wurde“, „ärztlich und psychologisch“, „ging es wieder aufwärts“. Zu einem Rückfall kam es während einem „Tandemaustausch“ mit der Romandie. An O.’s Schule „geht man da zwei Wochen in die Romandie“, und „dann kommt der Austauschpartner auch mal zu einem heim“. Für O. war dann dieser Austausch „die Chance.“ In diesen „zwei Wochen hatte“ sie einen „totalen Rückfall“. Dies hatte aber wenig mit dem schulischen Umfeld zu tun, sondern damit, dass O. „nicht mehr unter dem Einfluss von Ärzten“ und ihren „Eltern“, war. Das sei für sie „eine Chance“ gewesen, dass sie „wieder konnte“ (Satz abgebrochen):

„Und dann ging es wieder stetig runter ohne grosse Reaktionen nachher, sei es von den Lehrkräften oder sonst (von jemandem). Die einzigen, die wirklich dranblieben, waren meine Eltern. Die haben mir immer wieder zu Mut verholfen und zum Teil ganz, ganz nahe stehende Kollegen oder Freunde. Meine Sportlehrerin hat dann noch eingehakt, die fing da an, ab und zu noch mit mir darüber zu reden. und dass sie fände, ich solle Sorge zu mir tragen. Sie versuchte auch herauszufinden, wie es einem geht, wenn man da drin steckt. (Sie versuchte zu verstehen) was man für ein Verhältnis zum Essen hat. Das habe ich dann auch lieb gefunden von ihr, dass sie am Anfang eine Faux-Pas gemacht hat und dann auch versucht hat, mit mir ins Gespräch zu kommen und zu verstehen, was geht da eigentlich ab“.

Die Sportlehrerin fand jeweils: „Essen sei doch extrem etwas schönes“, während O. fand, dass es für sie „eine Qual gewesen“ ist. Sie habe manchmal „schon Hunger“ gehabt, aber „sobald

man den Teller sieht, könnte man den wieder wegschieben“. Man habe „da wirklich so einen Ekel“. O. denkt, dass die Sportlehrerin dies zwar „aufgenommen“ hat, aber sie „glaube nicht, dass sie es wirklich verstanden hat“. Dieses Gefühl hatte O., „weil sie halt“ in Bezug auf das Essen „völlig gegenteilig empfunden hat“. Aber sie habe O. „jedenfalls das Gefühl gegeben“, dass sie es „aufgenommen“ habe und „es zur Kenntnis genommen“ hat.

Positive Erfahrungen hat O. mit einer Sprachlehrerin gemacht. Diese „war so ein Sonnenschein“. Sie hätte diese Lehrkraft „sehr gut“ gemocht, und „sie war die, mit der ich gut ins Gespräch kam“. Bei ihr hätte O. „auch mal etwas loswerden“ können. Dies hätte sich manchmal darauf beschränkt, dass es einfach nur ein „Gespräch war“ in der Pause. Wichtig sei für O. gewesen, „dass einfach jemand einen zuhört“. Das habe ihr „gut getan“. Es sei wichtig gewesen, „dass jemand das Ohr hat für das“.

Ich weise O. darauf hin, dass das Gymnasium vor allem Wissen vermitteln würde und dies im Zentrum steht. Sie sagt darauf, sie wisse nicht, ob sie „da ein atypischer Fall“ sei, aber sie fand ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schülern/Schülerinnen „immer sehr wichtig“. Sie habe „zu sehr vielen Lehrkräften ein sehr gutes Verhältnis gehabt“. Dies sei „auch sehr kollegial“ gewesen, und für sie „war das sehr wichtig, diese Basis“. Am Gymnasium hätte man zwar „am Anfang 11-12 Lehrkräfte für jedes Fach“. Vielleicht hat „man da am Anfang jemanden“, zu dem man „Vertrauen hat“. Sie denkt, eine Vertrauensperson „reicht“. Aber sie hätte dies gebraucht.

„Es gab (andere Schüler/-innen) viele Leute, die fühlten sich auf den Schlips getreten. Die (eine Kollegin von O.) war sehr dünn, aber die ass viel. (Sie hatte) überhaupt nicht irgendwie Essstörungen. Unsere Sportlehrerin hat sie immer wieder drauf angesprochen und es hat ihr einfach nicht abgenommen, dass sie es (gemeint ist: essgestört) nicht ist.“

Dies hat dann diese Schülerin mit der Zeit „genervt“. Es sei schon wichtig, „dass man Anteil nimmt“ oder „dass man fragt“. Aber O. glaubt, dass ihre Sportlehrerin „auch unsicher“ war. Die Grenzen seien „auch verschwommen“. Sie persönlich hätte „es gut“ gefunden, „dass sie nachgefragt hat“ und diese Schülerin immer wieder darauf angesprochen habe. Aber sie „kann gut verstehen, dass es dann auch nichts ist und dass es einen dann nervt“.

O. schneidet sich, seit sie 12 Jahre alt ist. Sie weiss nicht mehr, warum sie es das erste Mal gemacht habe. Sie wollte nicht nur den „innerlichen Schmerz“ spüren, sondern auch den „äusserlichen“. Damals wurde ihr völliges „Unverständnis“ entgegengebracht, auch wenn der Vorfall von ihrem Umfeld „nicht als Suizidversuch“ gewertet wurde. O. hat sich damals an den Händen geschnitten, und es habe „schockiert“, weil man nicht wusste, „warum“ man das tat. Ihre Mutter und ihre Klavierlehrerin hätten dies wahrgenommen. Sonst hat es niemand gesehen. Als O. dann „magersüchtig“ wurde und „all die Therapien anfangen musste“, „sprich, wieder essen musste, ging das eine Weile gut“. Sie hätte aber „immer noch das Destruktive in sich“ gehabt, und das „konnte“ sie durch „das Schneiden ausleben“. Sie „habe ja dann wieder zugenommen“, und das habe sie „irgendwie wahnsinnig gemacht“. Es sei schwierig gewesen „zu sehen“, „wie es wieder ein Polster gab“ und dass sie „wieder zunahm“:

„Es war mir dann so unwohl, dass ich dann anfing, mich zu schneiden, sozusagen als Strafe, dass ich wieder ass. Und ich habe mich dann selber...(Satz abgebrochen).“

Die Lehrkräfte von O. haben das Schneiden *nicht* wahrgenommen und *nicht* auf ihre vielen Absenzen reagiert, die sie deswegen hatte. O. hat sich an Stellen geschnitten, „wo man nichts sah“, weil sie „Kleider anhatte“. Sie bekam dann „Probleme“ in der Schule, weil sie „viel fehlte in der Zeit“:

„Weil meistens ist man dann so tief zurückgefallen, wenn man sich schneidet, dass man gar nicht mehr am Unterricht teilnehmen kann. Ich war völlig abwesend. Dann fand ich, dass ich besser zu Hause bliebe oder sonst wohin gehe. Dann kamen oft blöde Kommentare von wegen (warum ich nicht hier sei): Ich hatte nie gelogen bei einem Eintrag im Absenzenheft. Aber es kamen dann halt viele dumme Sprüche.

Besonders erinnern kann sie sich an einen Lehrer, der ein naturwissenschaftliches Fach unterrichtet. Als sie „einmal in Therapie musste“ und „früher gehen“ musste,

„da witzelte er: „Machen Sie Psychotherapie?“ Und das hat mich sehr mitgenommen, dass man da wieder auf Unverständnis stösst. Das war halt so eine Sache. Es gab Leute, die haben das mehr oder minder hingenommen und andere, die da auf mir rumgehackt haben, auch Mitschüler: „Ah bist du auch wieder an der Schule.“ Und es hat mich dann auch niemand darauf angesprochen, warum ich soviel fehle. Eben als Schülerin bin ich immer mitgekommen, und ich war gut in allen Fächern. Vielleicht hat man auch da nicht nachgefragt. Aber man fragt sich dann selber schon: Ist es so nicht schlimm. Ist es normal, dass man soviel fehlt. Warum wird man nicht angesprochen?“

Ich frage O., wie viel sie denn gefehlt habe. Sie sagt, dass es „zum Teil einzelne Stunden“ waren. Sie „wurde dann auch konfrontiert“. Die Lehrkräfte hätten gesagt: „Ich habe sie letzte Stunde nicht gesehen“ und dann sagte sie einfach, sie „wisse es auch nicht“ Sie „hätte alleine sein müssen und hätte nicht kommen können“:

„Und das stand dann so im Raum und gut (war es). Es hat niemand gefragt. Ich habe sehr viel gefehlt. Ich habe in einem Semester 2 Absenzenhefte gefüllt. Also ich meinte, es sei in einem Semester um die 70 Lektionen gewesen. Nein, eben weil ich halt leistungsmässig gut war, hat man mich nicht darauf angesprochen (warum ich soviel fehlte).

In der Schule gab es noch andere Schülerinnen, die sich ritzen. Eine Schülerin „hatte immer lange Ärmel an“, und manchmal „schaute etwas hervor oder man sah es“. Einmal „hat die Lehrperson den Ärmel hochgezogen“. Sie habe „sehr laut und sehr schockiert“ gesagt: „Ui, was hast du denn da?“ „Und die Schülerin hat dann gleich den Ärmel wieder runtergezogen und lief weg“ O. weiss nicht, ob das ein Nachspiel hatte. Sie glaubt, dass die Lehrkraft sich nachher entschuldigt hätte. O. schneidet sich zum Zeitpunkt der Befragung noch immer. Sie sagt, dass es „Zeiten“ gibt, „wo es ruhig ist“. Aber am schlimmsten sei es mit dem Schneiden, wenn sie mit etwas konfrontiert ist, das sie „emotional nicht verarbeiten kann“, etwas, „das zuviel ist, und wo ich dann alles auf mich nehme“. Dies hätte sie von klein auf so gemacht. O. sagt, dass es nur sehr langsam geht, bis jemand aus der Magersucht oder dem Ritzen findet

O. hat dann aufgrund einer Operation aus der Magersucht heraus gefunden. Dies war „ihre Rettung“. Sie „hatte eine Kieferfehlbildung, und das musste man operieren“. Diese Operation „konnte man erst machen“, als sie „ausgewachsen war“, also „mit 18“. Es seien „verschiedene Abklärungen durchgeführt worden“. In der Zwischenzeit hatte sie „ein relativ stabiles Gewicht“. O. „musste immer wieder in die Poliklinik zur Kontrolle“. Sie „hatte Glück“, weil

sie „zwei Seiten hatte“. Die „eine Seite war völlig in der Magersucht verankert“, auch „das total Destruktive“. Die „andere Seite“ von O. „merkte“, dass sie „etwas tue, das nicht gut ist“. Viele Magersüchtige „haben das nicht“. Es fehlt ihnen oft „der Bezug auch, von aussen hinsehen“, dass sie „immer denken, ich bin immer noch dick“ und bei O. „war es so“, dass sie „in den Spiegel schaute und dachte: Das ist nicht mehr schön“. Die Operation war deshalb die Rettung für O., weil ihr „das Gewicht genommen“ wurde und „da sagten die: Es sei einfach gefährlich, wenn ich so ein tiefes Gewicht hätte“ und eine Narkose bekäme für eine „7stündige Operation“. O. war damals „1.60m gross bei 49/50 Kilogramm“. Da hiess es, O. „müsse mindestens auf 55 Kilogramm“, „damit das weniger ein Risiko sei“:

„Das hat mir gestunken, und dann kam die Angst. Was ist, wenn ich nicht mehr aufwachen würde?[...] (Man hat mir das nicht so gesagt,) aber das war so meine Angstvorstellung, dass das geschehen könne durch die Narkose, weil ich allgemein geschwächt war und dann noch das. Und dann fing ich wieder an mit Essen. Die Operation war so eine Dead Line. Bis dann musste ich stabil sein, und das half mir. Aber es hat nicht jeder so eine Operation vor sich.

O. hat den Weg aus der Magersucht geschafft, aber nicht aus dem selbstverletzenden Verhalten. Ihre Leistungen sind dabei zwar gesunken, blieben dann aber „bei einem gewissen Punkt stehen“. Sie habe dann „nach wie vor Fächer gehabt“, für die sie „nicht viel machen musste“. Die „Sprachen waren“ ihre „Fächer, für die“ sie „nicht viel machen musste“, wo sie „auch locker mitkam“. Aber Fächer „wie Mathematik oder Physik, bei denen ich während der Magersucht abhängte, da konnte ich fast nicht mehr aufholen“. Sie „konnte das dann kompensieren“, und so bestand sie „dann die Matur“, mit einem Schnitt „bei 5 ungefähr“.

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von O.

Viele von O.'s Lehrkräften haben „teilnahmslos“ reagiert und offenbar nicht über ein Selbstbild verfügt, welches eine Kontaktaufnahme mit ihr ermöglicht hätte. Neben der Turnlehrerin hatte vor allem O.'s Klassenlehrer sie begleitet.

O. sagt von ihm, dass er „überhaupt nicht damit umgehen“ konnte:

„Er war mit dem Thema völlig überfordert. Er hat mich dann immer gefragt: „Ja, wie geht es ihnen?“ Und dann, man hat gar nicht richtig antworten mögen. Er lief dann zufrieden davon. Der hat einem das dann auch abgenommen. Also...es ist wirklich eigentlich tragisch, dass er auch im Gespräch (mir) aus dem Weg gegangen ist, einfach weil er nicht damit umgehen konnte“.

Ich frage O., was sie denn hätte mit ihrem Lehrer besprechen wollen. Sie sagt, sie hätte darüber reden wollen, wie „man auf“ sie „Rücksicht nimmt im Unterricht“. Sie „habe dann sehr schnell halt nicht mehr mithalten können durch diese Probleme“. Ihre „Leistungen sackten ab“. O. hatte „so richtig einen Zusammenbruch“. Da hätte sie ihm einfach „sagen“ wollen, dass „man doch bitte Rücksicht nehmen sollte auf das“ und dass man auch wegen der vielen „Absenzen“ Nachsicht haben sollte.

O. beschreibt ihren Klassenlehrer als ein „etwas „verschubfter“¹²⁷. Er sei „sehr konservativ“ gewesen. Auch seine Stunden, „die sind todlangweilig gewesen“. Er hatte „keinen Elan“. O. fand, „er war ein wandelnder Schatten“. Er sei zwar „ganz ein Lieber“ gewesen. „Er war mehr so ein Papi, statt ein Lehrer“. Diese Lehrkraft hätte auch „überhaupt nicht streng sein“ können. Irgendwie hätte er „einen sehr zurückgebliebenen Eindruck gemacht“. Er war sehr altmodisch, zum einen von der „Kleidung her“, aber „auch die Sprache“ und wie er mit den „Schülern/Schülerinnen umgegangen“ sei, sei nicht zeitgemäss gewesen. Er habe „einfach den Zugang zu uns nicht gefunden“. Er habe „kaum mal ein Lächeln über die Lippen gebracht“. Diese Lehrkraft sei „sehr zurückgeblieben, sehr zurückhaltend“ gewesen, erst auf der Maturreise sei er „etwas gelockert“ gewesen. Er sei nicht gerade O.’s Lieblingslehrer gewesen.

O. hätte „einfach mehr“ Schwung¹²⁸ erwartet von ihm, denn in der Klasse gab es noch andere Problemfälle¹²⁹. Ein Klassenlehrer müsse „jemand“ sein „von dem man das Gefühl hat“, er „trage die Klasse“. Als Klassenlehrer „sollte man so etwas haben“ (Satz abgebrochen). „Lieb sein alleine“ reicht für O. „einfach nicht“. Man „hat ihn nicht so ernst genommen“, und es ging manchmal so ins Lächerliche“. Er habe „immer so verstaubt gewirkt“. O. findet, dass Lehrkräfte „der Zeit angepasst sein“ sollten. Sie findet „einfach er ist als Klassenlehrer ungeeignet gewesen durch das, dass er mit uns nicht umgehen konnte“.

Wahrnehmungsstrategien

Weder hat O. den Kontakt zu den Lehrkräften gesucht, noch haben diese das Gespräch mit ihr gesucht. Auf die Frage ob Sie sich bei den Lehrkräften, oder diese sich bei ihr gemeldet haben, sagt sie, dass „keines von beiden“ der Fall war“. O. „war in der 2. [...] Klasse“ als sie „in die Magersucht rutschte“. Das war „zuerst eigentlich gar nicht irgendwie beachtet worden“. O. sagt, dass es „keine Reaktion“ gab, „weder von Lehrpersonen“, „noch von Schülern“. Sie betont, dass „auch Leute, die man“¹³⁰ gut gekannt hat“, „nicht darauf reagiert“ haben. Für O. ist dann „einfach der Punkt gekommen“, wo sie „vom Turnunterricht dispensiert wurde“, weil sie „einfach körperlich so schlecht“ beieinander war, „dass das gewisse Folgen gehabt hätte“, wenn sie „da noch weiter Sport getrieben hätte“. Mit der ärztlichen Dispensation „wurden die Sportlehrer darauf aufmerksam.“ O. beschreibt sich selbst als „sehr engagiert“. Sie „habe viele Freifächer“ belegt: „Klettern und so“. Da „musste sie „dann allen sagen“, dass sie „nicht mehr kommen konnte“, auch ihrer „Sportlehrerin“. Dann kamen „die ersten Reaktionen“. Die Lehrkräfte und Mitschüler/-innen sagten, dass es eigentlich „schade sei“, weil O. ein „toller Mensch sei“. Sie wurde ermahnt, dass sie zu sich „Sorge“ tragen soll. Das war für sie ein „sehr positives Feedback“. Es habe ihr „dann auch geholfen“, als man ihr „sagte“, sie sei „wirklich ein besonderer Mensch“. Es ging O. „dann relativ schnell wieder gut“. Das mit der Dispensierung im Sport kam „dann auch zum Klassenlehrer“. Dieser sei „ihrer Meinung“ nach gar „nicht damit zu Schlage gekommen“. Er kam schon mal „auf mich zu, aber mehr so ganz schüchtern“. Das war „also irgendwie“ (Satz unvollendet) Sie habe sich

„gar nicht getraut eine Antwort auf seine Frage zu geben“, weil er gar nicht damit umgehen konnte. Er hat einfach gefragt, damit er gefragt hat.“

¹²⁷ Gemeint ist *unsicher*.

¹²⁸ Die Schülerin hat wörtlich „Pfupf“ in den Hosen“ gesagt.

¹²⁹ O. sagt, dass sie ein Mädchen hatten, das an Bulimie litt und in eine Klinik musste, sie hatten „eine, die sich schnitt“. Insgesamt waren es 3-4 Essgestörte in dieser Klasse. Aber das kam halt einfach nicht an „die Oberfläche“.

¹³⁰ Hier ist die unpersönliche Formulierung „man“ zu beachten. O. spricht hier von sich nicht in der Ich-Form.

O.'s Schulleistungen seien am Anfang des Krankheitsverlaufes „konstant geblieben“. Sie denkt, dass man „vielleicht“ „deswegen auch gar nicht darauf geschlossen“ hat, „dass da ein Problem sein könnte“, weil sie „so engagiert war“.

Kommunikationsstrategien

O. findet ernstes und aufrichtiges Interesse an einer Person das Wichtigste. Hilfreich sei für sie gewesen,

„wenn jemand drauf einging, was ich gesagt habe, wenn jemand auch nachfragte, was ich gesagt habe und sich nach meinem Befinden erkundigt hat. Das spürt man auch, ob man einfach eine Frage stellt, die man einfach stellen muss, zum Beispiel als Klassenlehrer oder ob es wirklich Interesse ist“.

Oliva hat gespürt, wenn ihr Klassenlehrer nur Fragen stellte, damit er sie gestellt hatte. Dieses Kommunikationsverhalten war nicht hilfreich und half O. nicht, „einfach mal etwas loszuwerden“.

Abgrenzungsstrategien

Ausser zwei weiblichen Lehrkräften und dem Klassenlehrer haben die übrigen Lehrkräfte „völlig teilnahmslos“ reagiert auf die Mitteilung, dass O. magersüchtig sei.

Wie zu einem früheren Zeitpunkt diskutiert, kann eine mögliche Abgrenzungsstrategie der Lehrkräfte und Schulleiter sein, die Verantwortung zurück ins Elternhaus zu geben. Ich frage O., ob man bei einem Verdacht auf Magersucht die Eltern der betreffenden Schülerin informieren soll, vor allem dann, wenn die Schülerin den Verdacht von sich weist. O. sagt, die Lehrkräfte sollten „sicher auch das Umfeld fragen“. Wenn man wisse, das sei „die Kollegin und die und die kennt man gut“, dass man als Lehrkraft „schüchtern anfragt“ und „die Vermutung äussert“, die betreffende Person sei magersüchtig. Dazu gehört auch, dass man „vielleicht auch die Eltern anfragt“. O. findet das „absolut legitim“ und denkt „*nicht*, dass man das *nicht* machen dürfe“.

Auf die Frage, ob man die Eltern auch informieren dürfe, wenn die Schülerin dies nicht wolle, sagt O., sie habe „auch immer nein gesagt“, wenn sie „jemand gefragt hat“. Das sei einfach „so“:

„Wenn man mich auf meine Magersucht ansprach, dann habe ich einfach gesagt: Ja, da habe ich halt etwas abgenommen. Ich habe halt immer abgeblockt und abgestritten. [...] Ich glaube, es ist sehr schwierig, an jemanden ranzukommen, der wirklich mitten in einer Essstörung ist. Was mir immer half, war wenn mir jemand gesagt hat, *dass er/sie sich Sorgen macht. Dass ich einfach merkte, er registriert, was abgeht. (Und sieht), dass ich soviel abnahm. Auch wenn man das abstreitet, dass es einem nicht so gut geht, im Nachhinein denkt man dann: „He, das fiel der auf. Die hat das gesehen oder sogar gefragt“. Da bekommt man den Eindruck, dass man etwas wert ist.*

Lehrkräfte, die auffällige Schüler/-innen auf ihre Magersucht ansprechen, müssen mit ablehnenden Reaktionen rechnen und dürfen sich dadurch nicht verunsichern lassen. Wertgeschätzt fühlen sich Schüler/-innen, wenn sie spüren, dass die Lehrkraft sich um sie sorgt.

Die Relevanz der Genderfrage

O. „denkt schon“, dass es eine Rolle spielt, dass sie eine Frau und die Lehrkräfte „vor allem Männer“ waren. Magersucht sei „doch auch eine grosse Auseinandersetzung mit dem Körper“. Da sei „es einfacher mit einer Frau zureden“, die „halt das gleiche Geschlecht hat“. Das habe sie „so empfunden“, vielleicht auch, weil Magersucht „unter Männern seltener ist“. „Unter Frauen“ sei „es eher ein Thema“. Aber für eine „Lehrperson“ sei „es wieder etwas anderes“, weil die ein „Allgemeinwissen haben *sollten*“ und somit auch Schülerinnen ansprechen könnten. Sie habe aber „doch den Bezug schneller gefunden zu weiblichen Personen“.

Über „drei Ecken“ hat O. gehört, dass es einen Jungen gab, der auch „sehr Probleme“ hatte. Er sei aber „anscheinend stabil“. Sie „habe das nicht direkt gewusst“, dass er „Bulimie hatte“:

„Das war in meiner Klasse, aber ich habe das nur so am Rand mitbekommen. [...] Eine Freundin von mir kam mit ihm ins Gespräch. Das war die, die dann in die Klinik kam, und er hat ihr gesagt, er wüsste, wie sie sich fühle, er sei auch einmal in der Situation gewesen. Aber tiefer ging dann das Gespräch auch nicht. Aber dass er ihr das so gesagt hat, dass er in der gleichen Situation war. Er sagte ihr, dass er es gut fände, dass sie in eine Klinik gehe.[...] Ich denke schon (dass das auch ein Thema unter Männern ist). Man hört ja auch, dass es am Zunehmen ist. Aber es ist noch mehr ein Tabu, als unter Frauen, Essstörungen. Man hört es ganz, ganz selten.“

O. sagt, sie habe die „Erfahrung gemacht“, dass „Männer nicht so gross reden wollen“ oder über „persönliche Dinge reden wollen“. Dies sei auch in ihrer Klasse so gewesen. Man rede „eher über Allgemeines als über persönliches Befinden“. In ihrer Klasse gab es auch „*das Klischee*“, dass man „den Harten markieren muss, dass man das nicht zeigen darf“. Die Rollenklischees bestätigen sich nach O. in Bezug auf das Thema. Sie hätte kürzlich in einem Dokumentarfilm gesehen, dass es auch „viele Männer“ gäbe, die Essstörungen hätten. Wenn die Schule auf die Frauen aufmerksam werde, warum dann nicht „auf die Männer“? Sie fände das sehr wichtig, auch wenn es „schwieriger ist“.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Vertrauensverhältnis mit Schülern/Schülerinnen wichtig. Klassenlehrkraft war ein „lieber Papi“, aber „lieb sein“ allein hilft nicht. Lehrkräfte müssten die Probleme angehen, nicht diese ignorieren.
Wahrnehmungsstrategien	Schule hat Gewichtsverlust und das Ritzen nicht bemerkt. O.'s Leistungen waren gut und konstant. Sie war zu Beginn eine engagierte Schülerin.
Kommunikationsstrategien	Sich ernsthaft für das Gegenüber interessieren. Keine Erledigungsmentalität. Keine Fragen stellen, nur damit sie gestellt sind.
Abgrenzungsstrategien	Die Eltern mit einbeziehen, auch gegen den Willen der Schülerin und die eigene Wahrnehmung schildern können.
Die Relevanz der Genderfrage	Sehr wichtig bei Magersucht: Frauen können, „Dinge, die den Körper betreffen“, eher mit Frauen besprechen. Gender-Klischees bestätigen sich. Die Schule muss neben den Frauen aber auch auf magersüchtige Jungen aufmerksam werden.

Tabelle 73: Übersicht: Individuelle Ebene

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Die Rolle der Schulleitung bei der Begleitung von O. war marginal und auch ihr Klassenlehrer hat sie wenig unterstützt. An dieser Stelle sollen somit andere institutionelle Besonderheiten der Schule diskutiert werden.

Den Zusammenhang zwischen der Leistungsschule Gymnasium und Magersucht schildert O. so. Sie sei „immer eine gute Schülerin“ gewesen, „das wurde auch von Zuhause „gepuscht““ (gemeint ist: Druck ausgeübt). Für O. war klar, dass sie „immer alles gab“, um oben „mitschwimmen zu können“ Sie denkt, „Leistung erbringt man ja, um anerkannt zu werden“, darum findet sie sehr wohl, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Leistungsanspruch der Schule und der Magersucht gibt:

„Die Magersucht hat auch Parallelen (mit dem Leistungsanspruch). Ich habe angefangen abzunehmen, weil ich mich selber nicht schön fand, und weil ich Anerkennung wollte. Ich wollte, dass man mich ansieht und sagt: Wow, ist das eine schöne Frau, einfach die Anerkennung, und durch die Parallele puscht man das gegenseitig. *Das was ich mir essensmässig nicht gab, das habe ich dann einfach in die Arbeit gesteckt. In das Krampfen und in das exzessive Sportmachen und Nicht-Essen, und irgendwann ist man dann oben und denkt, es ist so schön.* Man ist so gut und so dünn, und dann irgendeinmal fällt es zusammen. Da baut man sich einfach eine Glaswelt auf, also völlig. Und ich weiss auch heute noch nicht, wie ich diese Leistungen erbracht habe. Es ist mir wirklich völlig ein Rätsel. Ich habe eigentlich so wenig Energie gehabt. Also mein Körper, dem habe ich so wenig Energie zugeführt und doch so hohe Leistungen¹³¹ erbracht. Ich war auch Klassenbeste, ja...(Satz unvollendet)“.

O. macht spontan den nicht ganz ernst gemeinten Vorschlag, dass die Schule die „Noten“ abschaffen könnte, um diesen ungesunden Zusammenhang zwischen Magersucht und Leistungsanspruch zu brechen. Sie relativiert dann aber sofort, dass dies alles durcheinander bringen würde. Aber die „6 war halt schon schön, wenn man die auf dem Blatt hatte“. In der

¹³¹ O. erzählt mir dann nach dem Interview im informellen Gespräch, dass sie auch an der Universität magersüchtige Frauen kenne. Das Schlimmste fände sie, wenn dann deren exzessive Arbeit auch noch belohnt würde. Eine Kollegin hätte so viel in ein universitäres Projekt gesteckt, „dass sie fast zusammengebrochen sei“ und „schwer magersüchtig“ geworden sei. Aber sie hätte für das Projekt dann „auch noch einen Preis“ gewonnen. O. fand das „total daneben“.

Klasse hätten die Kollegen/Kolleginnen sich immer gegenseitig überprüft, wer welche Note hatte und sich so „gepuscht“. Diese Art der Peer Pressure war „immer sehr verborgen“, manchmal war „es nur ein Blick auf das Blatt“. Eine „ganz gute Freundin“, die auch Sportlehrerin am Gymnasium war, die habe ihr Ratschläge gegeben:

„Und sie hat dann gemerkt, dass ich den Drang hatte, immer bessere Leistungen zu vollbringen und dass ich auch unter extremem Druck stand. Ich rutschte dann in Schlafstörungen rein, weil ich einfach soviel arbeiten wollte und so gut sein wollte, dass ich gar nicht mehr schlafen konnte. Dann hat sie mir gesagt: „(Name der Schülerin) Mach doch einfach mal eine schlechte Note“. Da dachte ich: „Nein, das kann ich nicht“. Dann sagte sie, „was ist denn eine schlechte Note für dich?“ Ich sagte: „Ja eine 5“. Da sagte sie, „also mindestens eine 4“. Und ich sagte: Nein, das kann ich nicht. Und ich weiss es noch genau, es war eine Geschichtsprüfung, dort merkte ich, dass ich ein totales Blackout hatte während der Prüfung. Aber da sagte ich mir: Ja, jetzt halt, irgendeinmal muss es ja Konsequenzen haben, und ich sagte mir dann, es ist gut so. Ich lass es jetzt stehen. Und ich weiss, eine Kollegin, die mich immer fragte, was ich hatte, die sass genau neben mir, als wir die Prüfung zurückbekamen, und dann sass ich so da, und sie hatte ihren 5.5. und ich hatte eine 3.5 *Und ich hatte einfach Freude, dass ich eine schlechte Note machen konnte, dass ich loslassen konnte. Dass ich wie diesen Druck nicht mehr spürte, von wegen die Beste sein zu müssen und die beste Note haben zu müssen. Und ich weiss noch, wie sie zu mir sagte: „Und was hast du?“ Und dann sagte ich mit einem Riesengrinsen: „eine 3.5“. Und ich habe mich darüber so gefreut, dass die mich nie mehr fragte, was ich für eine Note hatte“.*

Die Schule oder die Schulleitung hat O. weder mit einer Beratungsstelle vernetzt, noch mit einem Arzt, da die Familie von O. sich bereits Hilfe gesucht hat. Ich frage O., ob sie sich gewünscht hätte, dass die Schule diesbezüglich Abklärungen getroffen hätte. Sie dachte zu dem Zeitpunkt „gar nicht darüber nach“. Es war für sie „eher unangenehm, dass“ sie „überhaupt irgendwo hingehen musste“ und mir da „helfen lassen musste“:

„Vielleicht „hätte ich es auch als *unangenehm* empfunden, wenn mich die Schule jetzt auch noch damit konfrontiert hätte. Es ist immer so ein Paradox. Andererseits stinkt es einem, dass man zum Arzt muss und andererseits ist man so froh. [...] *Im Nachhinein stinkt es mir eher, dass sie (die Lehrkräfte) eben nichts gesagt haben.* Ich habe Glück gehabt, weil ich gegen Ende Matur relativ stabil war. Aber es gab so viele Leute in dem Schulhaus, die fast auseinander fielen mit Essstörungen,[...] Aber auf jeden Fall bei den Leuten, bei denen man es eindeutig sah (Satz abgebrochen). Ich hätte die am liebsten gepackt und einfach irgendwie ins Spitalbett gesetzt. Das war echt....(Satz unvollständig) *Ich war richtig wütend, dass ich mir helfen lassen musste und die dann immer noch rumliefen, als würden sie halb auseinanderfallen und man nichts vernahm, dass die Hilfe hatten.* Es hat mich gestört“.

Ich möchte wissen, ob O. aus erster Hand wusste, dass die Betroffenen keine Hilfe hatten. Sie sagt, dass sie die „Betroffenen“ ja auch angesprochen hat, weil „man halt selber dieses Schicksal hatte“. Sie habe dann „irgendwie andere gefragt“, ob „sie eine Betreuung haben oder nicht“. Sie habe dann in ihrer Klasse gesehen, dass viele Leute an Essstörungen litten und „keine Betreuung hatten“, auch wenn die Essstörung „nicht so offensichtlich“ war:

„*Ich verteilte dann schön (gemeint ist: brav) Telefonnummern von dem Spezialisten für Essstörungen, bei dem ich war. Das tönt jetzt vielleicht blöd, aber das war das Einzige, was ich dazu beitragen konnte.* Ich war ja selber da drin. [...] Die anderen

haben dann (teilweise) einfach auch keine Hilfe wollen. Ich weiss auch nicht...*Aber ich für mich konnte mir sagen, dass ich es versucht habe. Ich habe etwas dazu beigetragen*¹³². Ich hatte eine Kollegin, die war Bulimikerin, und die ist dann so nachgezottelt. Ich war diejenige, die zuerst zum Arzt ging, und ich habe ihr dann die Nummer gegeben und ihr gesagt: Komm wir packen das zusammen. Das war dann einfach so, dass sie in die Klinik musste, und sie war sehr tief drin, schon über längere Zeit.

Ich frage O., ob sie nicht fände, dass die Vernetzung mit Beratungsstellen oder Therapeuten Aufgabe der Schule (Schulleitung und Klassenlehrkraft) sei. Sie sagt, dass es ihr „als Schülerin“ „nicht bewusst“ war, „was die Schule dazu beitragen sollte“. Wichtiger sei gewesen, „wer da was weiss“.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Marginal
Die Rolle der Klassenlehrkraft	War mit O. überfordert. O. getraute sich nicht, auf seine Fragen zu antworten, da er einfach nur eine Antwort wollte, damit er eine Antwort hatte.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Sportlehrkraft stellt Oliva in ihrer Abwesenheit vor der ganzen Klasse bloss. Eine Sprachlehrkraft spricht ab und zu mit O.
Die Rolle des Lehrerteams	Viele Lehrkräfte reagierten teilnahmslos.

Tabelle 74: Übersicht: Die institutionelle Ebene

3.5.5.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte

O. weiss, dass „es auch Weiterbildungen gibt zu dem Thema“. An ihrer „Schule gibt es auch einen Studienhalbtage“. O. findet, dieser sollte aber nicht nur für die Schüler/-innen stattfinden, sondern „auch Lehrkräfte“ sollten daran teilnehmen müssen. Es gibt noch einen Studienhalbtage zu

„Essstörungen. Also einfach Sport, Ernährung, Atemtherapie. Aber schon Essstörungen im Zentrum. Es hat da auch irgend so eine Ärztin, die einen Vortrag hält, so eine Grobübersicht, und dann gibt es verschiedene Workshops zum Thema. Da mache ich dieses Jahr auch wieder mit. Ein (Workshop) ist, dass Betroffene davon erzählen, wie es für sie war und wie auch das Umfeld damit umging, wie sie draus rausgekommen sind, und da finde ich, dass da auch ruhig Lehrpersonen mitmachen könnten. [...] *Die Lehrpersonen kommen da nicht.* [...] Es ist nur für Zweit-Klässler. [...] Ich wurde letztes Jahr gefragt, ob ich an dem Studienhalbtage mitmache. Das war

¹³² Ähnliches berichtet mir eine Schülerin aus meiner Ergänzungsfachklasse (informelles Gespräch nach der Sitzung Gesunde Schule vom 8.6.2006). Sie hätten in ihrer Stammklasse (eine reine Mädchenklasse) 5-7 Schülerinnen mit Essstörungen, und der Klassenlehrer wäre überfordert damit. Die Mädchen würden sich nun positiv selbst kontrollieren und nachfragen, wenn jemand nur Wasser trinkt zum Mittagessen. Dabei fände sie das Wichtigste, dass man sich als Essgestörte nicht mehr verstecken müsse, sondern in der Klasse voll akzeptiert sei. Sie sagte, sie würde eine bulimische Kollegin auch einladen, abends in den Ausgang mitzukommen, auch wenn sie *essen* gingen. Dabei werde nicht von der Kollegin erwartet, dass sie auch essen würde. Ich frage sie, ob sie da nicht sehr viel auf sich lade, worauf sie sagt: sie wolle sich nicht einmal den Vorwurf machen, *es* gewusst zu haben und nichts getan zu haben. Positive Peer Pressure ist ein wichtiges Instrument im Umgang mit Magersucht und könnte von den Schulen (besser) genutzt werden.

mir dann sehr wichtig, dass ich, die ich früher da zur Schule ging, denen etwas mitgeben konnte. Weil ich merkte nicht, dass die Lehrkräfte da gross einhaken würde, dass ich da den Schülern etwas mitgeben konnte, um ihnen zu helfen, und um ihnen näher zu bringen, wie es ist, wenn man drin ist. *Meistens hört man nur die Ansichten des Arztes*“.

Ich frage O., ob sie beim Schulleiter anregen könnte, dass die Lehrkräfte die Infoveranstaltung auch besuchen müssten. Sie „weiss“ es nicht, aber beurteilt den Schulleiter als jemanden, der „sicher darüber nachdenken würde“ und „der das nicht sofort abschlagen würde oder grad sofort mit offenen Armen den Vorschlag aufnehmen würde“ Er wäre jemand, der darüber nachdenken würde. *„Ich habe ihn immer als jemanden erlebt, der sehr gerecht war.“* Die Lehrkräfte sollten an Studienhalbtagen „da auch zuhören, wie die Schülerinnen das erlebten“, „wie das ist, wenn man da drin ist“, wie „man denkt, wie man fühlt, das ist etwas völlig anderes“ als die Vermittlung von reinem Theoriewissen.

Es sei wahrscheinlich vor den „eigenen Lehrkräften sehr schwierig“, ihre Erfahrungen zu schildern. Sie „wüsste nicht“, ob sie „den Mut aufbringen würde“. Es brauche „schon sehr viel Mut, vor Schülern/Schülerinnen zu reden“:

„dass man denen die eigene Geschichte nahe bringen kann, aber vor den eigenen Lehrpersonen, fände ich recht krass. *Ich könnte mir vorstellen, an einer anderen Schule das zu erzählen, wie das für mich war, aber an der eigenen? Es ist nicht eine grosse Schule, jede/r kennt jeden.*

Es gäbe aber auch Vorteile, mit den Lehrkräften der eigenen Schule zu arbeiten. Sie hätte kürzlich eine Lehrkraft beraten. O. ist mit ihr und der Klasse im Skilager gewesen, „und da kam diese Lehrerin“ und sagte zu O., sie „habe da so eine (magersüchtige Schülerin) in der Klasse“. Das hat sie dann gefreut, dass sie „etwas weitergeben kann“:

„*Sie hat mir dann gesagt, was sie gemacht hat, und ich konnte ihr dann sagen: Doch, ist gut, was du gemacht hast, du könntest vielleicht noch das oder jenes machen. Das fand ich ganz lässig. Dass sie mich auch gefragt hat. [...], weil ich sie kenne. [...] Ja, doch irgendwie (könnte ich mir das auch bei den anderen Lehrkräften) schon (vorstellen). [...] Es ist dann einfach, wenn ich die Lehrkraft kenne, ist es nicht ein Problem, ihr zu helfen oder zu sagen, so und so solltest du umgehen, weil sie dann einfach auch mich kennt und weiss, was ich durchgemacht habe. Wenn es aber jemand fremdes ist, dann ist auch eine gewisse Hemmschwelle da. Weil ich oft von Lehrkräften missverstanden wurde. Und dass ich dann denen das weitergeben soll, finde ich halt schwierig, weil man dann immer den Zweifel hat, überhaupt verstanden oder ernst genommen zu werden, in dem was ich sagen oder mitgeben kann.*

Die Lehrkräfte müssten natürlich „eine gewisse Offenheit mitbringen“. O. denkt, „es kann auch nicht jeder verstehen“, was eine Essstörung ist. Wichtig sei „aber dass man es aufnimmt und dann akzeptiert“. O. könnte „jetzt nicht“ ihrem „Klassenlehrer gegenübertreten“, weil sie „das so unangenehm fand in seiner Gegenwart“. Es machte „irgendwie überhaupt (keinen Sinn), darüber zu reden“. O. dachte, „das kommt eh nicht an“ bei ihm. Ein Defizit von vielen Lehrkräften sei, „dass sie gar nicht wissen, wie das für eine Schülerin ist. Die Lehrkräfte wissen „gar nicht, wie man sich fühlt“. Lehrkräfte „fragen sich dann immerzu“: „Soll ich etwas, soll ich nichts sagen?“ „Lehrkräfte würden denken, es „sagt sicher jemand anders“ etwas. Das habe O. auch oft gehört, „dass man denkt, irgendjemand anders steht dieser Schülerin sicher näher und spricht sie dann drauf an“ Deswegen sei es wichtig, dass man den

Lehrkräften „nachher auch sagt, wie auf die Leute zugehen“. Das wichtigste sei, *“dass man sagt, dass man sich Sorgen macht“*:

„Dann merken die (Schülerinnen), dass sie nicht nichts sind. Solange mich niemand darauf ansprach, habe ich einfach weitergemacht. Ich hatte den Eindruck, dass es sowieso niemanden interessierte, wie es mir ging. Dadurch, dass dann eine Lehrperson auf einen zukommt und fragt: „Wie geht es dir? Ich habe gesehen, dass du nicht so einen guten Eindruck machst, dass du vielleicht auch abgenommen hast“. Man sagt: *„Ich mache mir Sorgen“*“.

So könnte man einen Schüler/eine Schülerin begleiten. Oliva betont dann jedoch die widersprüchliche Reaktion der Schüler/-innen, die zu erwarten und zu antizipieren ist. Sie hatte dann *„irgendwie gleichzeitig“ das Gefühl, dass man „angegriffen“ wird, aber andererseits „eine Riesenfreude, dass sich jemand überhaupt um einen kümmert“*.

Auf die Frage, wie hoch die Bereitschaft der Gymnasiallehrpersonen sei, sich weiterzubilden, sagt O., dass da eine „relativ grosse Berührungsangst da“ sei. Es sei *„nicht einmal ein Nicht-Wollen“, sondern „Ein-Angst-haben“*, das die Lehrkräfte daran hindert, aktiv zu werden. Aber man könne als Lehrkraft eigentlich „nur helfen“, und O. „würde nicht verstehen, warum man das nicht würde machen wollen“ und sich da nicht „weiterbilden würde“. Das fände sie „völlig unverständlich“. Vielleicht müsste man den Lehrkräften auch zeigen, „was sie alles damit bewirken könnten“. Das sei „sehr viel“:

„Ich fühlte mich recht verloren am Gymnasium. (Darum ist es wichtig) einfach, dass man den Schülern das Gefühl geben kann: „Wir sind da“. Auch wenn es eine andere Anlaufstellen gibt, dass man trotzdem sagt: „Wir sind auch eine Anlaufstelle, und wir sind auch gerne da“. Dass man dann auch eine Beratung zur Verfügung stellt, dass man [...] (den Schüler/-innen) das vermitteln kann. Dass man ihnen das zeigen kann.“

O. glaubt, dass „wohl nicht alle dazu geeignet“ seien. Sie denkt insbesondere an ihren Klassenlehrer, der das „nie lernen würde“. Er würde einfach „immer Unverständnis“ zeigen. Oder dann gäbe es Lehrkräfte, die „von ihrer Person her nicht offen genug sind“. O. findet es schwierig zu formulieren, wie man Lehrkräfte so ausbilden kann, dass sie diese Aufgaben wahrnehmen und angehen können. Man müsse als Lehrkraft nicht nur *„zeigen, wie man die Materie rüberbringt“, sondern Lehrkräfte müssen „einfach soziale Kompetenzen haben“*. Sie habe schon als „Kind Pech gehabt mit Lehrkräften“. Das sei nicht nur „auf der Gymnasialstufe so“. Abschliessend sagt O., dass sie froh sei, dass sie der Verfasserin oder „anderen Schülern/Schülerinnen“ helfen könne mit ihren „Erfahrungen und mit dem“, was sie „durchmachen musste“.

3.5.5.3. Schlussfolgerungen aus Interview 16

Aus Interview 16 lässt sich folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Die Begleitung von O. fand durch zwei weibliche Lehrkräfte statt, die sich aus freiwilligen Stücken engagierten. Auf ihre hohe Absenzzahl reagierte niemand.	Die Schule verfügt über ein schriftliches und gelebtes Konzept, welches den Umgang mit auffälligen Schülern/Schülerinnen nicht dem Zufall überlässt. Klare Symptome wie beispielsweise eine hohe Anzahl an Absenzen wird beachtet und richtig eingeordnet (vgl. dazu Stamm 2005a)
Aus O.'s Sicht gab es an der Schule viele Mädchen mit Essstörungen, die nicht in Behandlung waren.	Die Schule nimmt magersüchtige und für eine Magersucht gefährdete Mädchen wahr und vernetzt diese allenfalls verbindlich mit einer

	Beratungsstelle/Therapeuten/Ärzten, etc..
O. verteilt Adressen von Spezialisten für Essstörungen an gefährdete Schüler/-innen.	Die Schule weiss, wie sie sich positive Peer Pressure zunutze machen kann und unterstützt geeignete Schüler/-innen.
Die Klassenlehrkraft war ungeeignet, O. zu begleiten. Es bestand keine institutionelle Möglichkeit, den Klassenlehrer zu entlasten vom Begleitprozess.	Die Schule macht die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen zu einem Thema in der Schulentwicklung und hat Möglichkeiten, Klassenlehrkräfte zu entlasten, ohne dass diese dadurch blossgestellt werden und einen Gesichts- und Imageverlust erleiden. Ein Klima des Respekts und der gegenseitigen Anerkennung von Stärken und Schwächen prägt das Lehrerkollegium.
Über O.'s Situation wurde kurz an einem Konvent informiert.	Die Schule hat ein auf ihr Profil abgestimmtes Instrumentarium entwickelt, wie sie die Begleitung auffälliger Schüler/-innen in Bezug auf Leistungsbeurteilung und Absenzenregelung handhabt.

Tabelle 75: Zusammenfassung: Ist-Sollzustand (Interview 16)

Somit lassen sich folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Zwei weibliche Lehrkräfte haben aus Eigeninitiative O. begleitet und mit ihr das regelmässige Gespräch gesucht.	Schule hat kein Vernetzungsangebot gemacht und das bestehende Angebot nicht überprüft.
Am Lehrerkonvent wurde einmal über O.'s Situation kurz informiert.	Klassenlehrkraft hatte grosse Berührungsängste mit O. und war überfordert mit ihr. Er hat diese Überforderung aber aus O.'s Sicht selbst nicht wahrgenommen.
	Lehrkräfte haben mehr „Angst“, auffällige Schüler/-innen zu begleiten, als dass sie „nicht wollen“. Sie wissen nicht, <i>wie</i> sie auf die Schüler/-innen zugehen sollen.
	Keine Rücksichtnahme auf O.'s Situation, als ihre Leistungen abfielen.
	O. wurde nicht auf ihre Absenzen (mehr als 70 Lektionen pro Semester) angesprochen. Niemand hat nach den Ursachen der Absenzen gefragt. Sie bekommt „dumme Sprüche“ zu hören.
	O. ritzt und schneidet sich. Die Schule nimmt das selbstverletzende Verhalten nicht wahr und weiss nicht davon.
	Auffällige (insbesondere magersüchtige) Schüler/-innen reagieren abweisend, wenn sie auf ihre Magersucht angesprochen werden, obwohl sie sich wünschen, dass sie jemand wahrnimmt und anspricht. Lehrkräfte antizipieren diesen Sachverhalt wenig und können ihn schlecht einordnen.

Tabelle 76: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 16)

Es lassen sich somit aus Interview 16 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Es ist besser als Lehrkraft nichts über eine magersüchtige Schülerin zu sagen, als die eigene Hilflosigkeit so zu verpacken, indem die magersüchtige Schülerin der Klasse als abschreckendes Beispiel dienen soll. Vor der Klasse sollte nichts geäussert werden, was nicht auch in Anwesenheit des auffälligen Schülers/der auffälligen Schülerin gesagt werden könnte. Gespräche mit der Klasse über auffällige Schüler/-innen sind

mit diesen vorzubesprechen. Spontane Schnellschüsse sind für alle Beteiligten kontraproduktiv.

- Signalisieren Lehrkräfte Offenheit bei der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen, kommen diese auch mit kritischen Rückmeldungen zu ihnen. So können Lehrkräfte *lernen*, ihre „Fehler“ oder Faux-pas zu überwinden. Die Angst vor Fehlern ist deshalb nicht gerechtfertigt und hat vor allem mit der Angst, das eigene Verhalten zu reflektieren, Neues zu entdecken oder sich ungern kritisieren zu lassen, zu tun.
- Lehrkräfte tragen institutionelle Verantwortung und müssen sich als professionelle Helfer/-innen im System verhalten, auch wenn die Art Hilfeleistung, die sie erbringen können, *marginal* sein sollte. Dazu gehört, dass man sich über andere Helfer/-innen im Netzwerk nicht lustig macht und über Psychotherapie „witzelt“. Analog der religiösen und politischen Neutralität sollte die Schule als staatliche Institution in dieser Beziehung auch *neutral* sein. Sie soll sich gegenüber auffälligen Schülern/Schülerinnen genauso verhalten, wie sie sich gegenüber Schüler/-innen aus anderen Kulturen oder Religionsgemeinschaften zu verhalten hat, nämlich integrierend und nicht separierend. Dazu gehören Lehrkräfte, die Akzeptanz und Verständnis vorleben.
- Die Schule legt eine Minimalanzahl von gefehlten Lektionen (bsw. die Anzahl der Wochenlektionen für die Stufe) fest. Fehlt eine Schülerin öfter als diese Anzahl von Lektionen, führt der Klassenlehrer/die -lehrerin ein Gespräch mit der Schülerin. Er/Sie kann sie auch an den Schulleiter/die -leiterin verweisen. Ursachen für häufige Absenzen müssen der Schule bekannt sein.
- Die Zielsetzung der Schule ist nicht so sehr, dass die Schülerin möglichst schnell wieder aus der Magersucht herausfindet, sondern dass sie mit der Magersucht leben kann und die Schule ein Umfeld bietet, welches sie trotzdem akzeptiert und integriert.
- Selbst- und Fremdwahrnehmung stimmen bei den Lehrkräften nicht überein. Während Lehrkräfte zufrieden sind, Schülern/Schülerinnen geholfen zu haben, schätzen diese die Lehrkräfte als überfordert und ihr Verhalten als „tragisch“ ein. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, sich selbst einen Zugang zu ihrer Fremdwahrnehmung zu eröffnen. Dies kann nur über das Gespräch mit den auffälligen Schülern/Schülerinnen gelingen. Authentizität, Offenheit, die Absicht, selbst etwas aus dem Begleitprozess zu lernen, sind wichtiger als eine erzieherische oder helfende Absicht.
- Lehrkräfte benötigen psychologisches Grundwissen, damit sie Antworten von auffälligen Schülern/Schülerinnen eher antizipieren, erwarten und besser damit umgehen können. Es ist besser, zu Beginn des Prozesses auffälligen Schülern/Schülerinnen aus falsch verstandenem Pflichtgefühl *keine* Fragen zu stellen, als Fragen zu stellen, vor deren Antwort man sich scheut. Aufgrund der statistischen Zahlen (vgl. Smash 2002) ist davon auszugehen, dass in der eigenen Klasse u.a. Schüler/-innen sind, die einen Suizidversuch hinter sich haben könnten, allenfalls sexuell missbraucht werden/wurden, essgestört sind oder Cannabis konsumieren könnten. Erstaunen und Erschrecken über diese Tatsachen sind zwar nachvollziehbar, aber wenig hilfreich bei der Professionalisierung der Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen.
- Magersüchtige Schüler/-innen, welche immer sehr gute Leistungen erbringen, können auch gelobt werden für *einzelne* ungenügende oder schwache Leistungen. Können sie sich mit der Unterstützung der Lehrkraft auch über diese schlechten Noten freuen, machen sie erste Schritte aus der Magersucht und dem damit zusammenhängenden Perfektionismus und krankmachendem Leistungsdenken. Keinesfalls sollten sie für einzelne schwache oder ungenügende Leistungen von der Lehrkraft getadelt werden.

Sinken die Leistungen kontinuierlich, ist das Gespräch mit der Schülerin, eventuell mit ihren Eltern zu suchen.

3.5.6. Interview 17

Thema: Magersucht und wiederholte Suizidversuche

Interviewdatum: 19.05.2006

Befragt: weibliche Schülerin H., Gymnasialer Bildungsgang im Januar 2006 abgebrochen, beginnt im Sommer 2006 eine Lehre.

3.5.6.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Zusammenarbeit/Vernetzung mit den Beratungsstellen.

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
2002	Die Magersucht verschlimmert sich mit dem Eintritt in die erste Klasse des Gymnasiums.
2002	H. will für eine Woche ins Spital, sie bleibt aber 1.5 Jahre in der Klinik
2004	H. steigt wieder in die erste Klasse ein. Sie findet den Anschluss nicht mehr und verübt mehrere Suizidversuche.
Januar 2006	H. bricht den gymnasialen Bildungsgang freiwillig und trotz guter Noten ab.

Tabelle 77: Der Verlauf der Begleitung (Interview 17)

H. hat den gymnasialen Bildungsgang abgebrochen. Sie kam in der ersten Klasse des Gymnasiums für 1.5 Jahre in eine stationäre Behandlung und hat nachher den Anschluss in der neuen Klasse nicht mehr gefunden. Sie hat mehrere Suizidversuche und Spitalaufenthalte wegen Magersucht hinter sich. Sie beginnt stockend und wird dann im Erzähl- und Redefluss zunehmend flüssiger.

In der ersten Klasse des Gymnasiums, als die Magersucht mit dem Eintritt ins Gymnasium richtig ausbricht, hat sich H. der Musiklehrerin anvertraut. Diese hat sie bei der Schulärztin angemeldet, „weil sie einfach nicht mehr zuschauen wollte“. H. ging dann „zur Schulärztin“, und es ging dann „von ihr aus weiter“. H. hatte „Magersucht, Bulimie“. Die Ärztin „hat einfach“ mit H. gesprochen, und zu einem späteren Zeitpunkt gab es noch „einmal“ „ein Gespräch mit meiner Mutter bei ihr“, wo „wir es ihr (meiner Mutter) sagten“. Dann wurde H. zuerst „ans Kinderspital zu einem Arzt weitergeleitet“ und kam dann zu „einem späteren Zeitpunkt ins Spital.“

Dafür entschied sich H. bewusst. Sie rechnete dabei mit „einer Woche.“ Der Spital- und Klinikaufenthalt dauerte schliesslich 1.5 Jahre. Sie „hatten da eine Sonderwoche an der Schule“, und da habe sie „entschieden“, für diese Woche „ins Spital zu gehen“. Sie teilte dies ihrem „damaligen Klassenlehrer“ mit, und er habe „da nicht gross, etwas dazu gesagt“. Als sie sagte, sie „gehe eine Woche“, sagte er, dass er das gut fände, „weil wir ja Sonderwoche hätten“.

Sie ging dann ins Spital, und „nach der Woche“ hängte sie „noch eine Woche“ an. Es wurde ihr dann gesagt, sie solle sich entscheiden, ob sie „nicht jetzt eine längere Therapie mache“ oder ob sie „wirklich wieder in die Schule wolle“. Sie habe sich „dann entschieden, dass“ sie „es jetzt mache“. Der einzige Grund, warum sie sich gegen eine „Therapie“ entschieden hätte war, dass „die Schule“, „einfach“ ihr „Ziel war“. Sie musste dies dann dem Klassenlehrer und der Klasse mitteilen:

„Und der Klassenlehrer hat mir da ziemlich (Satz abgebrochen)...*ich fand es ziemlich doof, was er da sagte, weil er hat es so hingestellt, dass die Schule eigentlich wichtiger sei (als mein Spitalaufenthalt). Er hat das voll nicht verstanden, dass ich jetzt da weggehe, und ich habe dann nachher nie mehr mit ihm geredet*“.

Dies hat die Lehrkraft H. nicht vor der Klasse gesagt. Sie sei in die Schule gekommen, habe geklopft, und „er hat die Türe geöffnet“, sie sagte „es ihm“, und dann „*fragte* ich ihn, ob ich noch rein *dürfe*, um es der Klasse zu sagen und um mich zu verabschieden“. Und in dem Moment hat er dies H. gesagt.

H. fand das Verhalten dieser Lehrkraft nicht hilfreich, denn „er wusste dann genau, dass“ sie „nicht sage: „Ok, ich breche die Schule jetzt ab und das ist mir doch egal.““ H. denkt, er hätte Magersucht als Krankheit „zu wenig ernst genommen“ oder auch „nicht gewusst, wie damit umgehen“. Er habe gedacht: „Ja, wegen dem kann sie ja die Schule doch machen“. Ihm hat da die Information gefehlt oder das Wissen, was „da überhaupt abgeht“. H. glaubt nicht, dass er verstand oder wusste, was Magersucht ist. Er hätte ihr Folgendes nonverbal zu verstehen geben:

„,,Tun Sie doch nicht so komisch (gemeint ist: schwierig). Iss doch einfach wieder normal“. Einfach so. Dass er es nicht als ernsthafte Krankheit gesehen hat, sondern mehr *irgendwie als Banalität* oder so: (Er dachte,) „Das geht ja schon. Das ist doch einfach, wieder zu essen““.

H. hat *nicht* versucht, dem entsprechenden Lehrer zu erklären, dass dies nicht so sei, denn sie war dort über „seine Reaktion ziemlich überrascht“. Sie hatte „auch vorher keinen guten Draht gehabt zu ihm“, und ihr sei „es schon schwierig genug gefallen“, der „Klasse zu sagen“, dass sie ins Spital geht. Sie wollte das dann „hinter“ sich „bringen“. Die Lehrkräfte hätten sie diesbezüglich nicht entlastet, sie hat dies der Klasse selber gesagt. Sie sei dann „einfach nicht mehr da gewesen“, und das Ganze „war erledigt. H. hätte aber von der entsprechenden Lehrkraft „mehr Verständnis“ erwartet.

In der Klasse, in der H. damals war, war sie gut aufgehoben. Die anderen Schüler/-innen „von der Klasse wussten es zum Teil schon“, dass sie für eine Woche ins Spital wollte, und die „Reaktion der Klasse war eigentlich soweit gut“. „Einige aus dieser Klasse“ haben H. auch nachher noch eine Zeitlang unterstützt“. H. denkt aber schon, dass es die Klasse weiterhin beschäftigt hat, dass sie weg war. Ihre Kollegen/Kolleginnen „wussten lange nicht“, dass ich „nicht mehr komme“. „Sie meinten immer, dass ich wieder einsteigen würde“, und sie „brachten mir auch das Schulzeug noch“, und der „Kontakt war noch immer da“. Sie denkt aber „schon, dass sie (die Klasse mit einer Lehrkraft) mal drüber geredet haben“. Sicher weiss sie das aber nicht.

Anschliessend war H. 1.5 Jahre in stationärer Behandlung. Sie sagt, sie sei zuerst „7 Wochen im Kinderspital“ gewesen, sei danach in ein „anderes Haus“ gekommen. Aus der einen Woche, die geplant war, wurden 1.5 Jahre. Ich frage H. wie das für sie war. Sie sagt:¹³³

„(Das war) schlimm. Ich hatte so einen Willen, als ich in der ersten Woche da war, und ich dachte, es sei nach dieser ersten Woche alles wieder gut. Das ist ja schon gut, wenn ich das denke, aber...ja...Und als ich mich dann *überreden* liess zum Bleiben

¹³³ Vergleiche dazu: Girl, Interrupted von Susanne Kaysan (1995) In ihrem autobiographischen Werk schildert die Autorin, wie sie selbst 2 Jahre in der Psychiatrie verbrachte und dies als grossen Unterbruch in ihrem Leben empfand.

und wo es dann 1.5 Jahre ging, habe ich schon irgendwie (Satz abgebrochen) Jetzt auch im Nachhinein denke ich, es hat sich *nicht unbedingt* so viel verändert. Und manchmal ist es schon so, dass ich es *bereue*“.

Aber H. denkt, sie „ich konnte nichts ändern dran“. Sie „hätte vielleicht schon sagen“ können: „Doch, ich gehe jetzt“. Aber sie „wusste auch“, so „will“ sie nicht und so „kann“ sie nicht an der Schule weitermachen. Es habe ihr aber „*niemand gesagt, dass das so lange geht*“:

„Die (Ärzte) sagten: Jetzt gehen sie noch ins Spital, und dann sind es noch 3-4 Monate, im anderen Haus. Das wäre überblickbar gewesen, und ich wäre dann wieder in die alte Klasse eingestiegen. Zudem hätte ich mich auch entschliessen können, weil ich wie gefunden hätte, ich mache das“. [...] Es ist da vieles schlecht gelaufen¹³⁴. Man hat es nicht „gehandelt“ (vom Englischen *to handle*: mit etwas umgehen, etwas bewältigen). Ich war einfach dort, aber die Zeit ging einfach vorbei, bis man da etwas gemacht hätte. [...] Ich hatte[...] schon (regelmässig Therapie). Aber es geschah noch vieles in den 1.5 Jahren, und vieles kam noch hoch. Zum Beispiel, kam ich da wegen Magersucht und Bulimie hin, und in der Zeit (als ich da war) *kam dann die Selbstverletzung dazu und die Suizidversuche, und dadurch ging das länger*“.

Ich frage H, ob sie zu ihrem eigenen Schutz so lange behalten worden sei. Sie sagt, sie wisse es nicht. Sie frage sich „manchmal auch“, wieso das „so lange ging und warum sie nicht sagten, ich könne vorher wieder gehen“. Es sei bei ihr „auch nie ein Thema“ gewesen, dass sie „wieder gehen könnte“. Die anderen Patienten/Patientinnen „sind immer früher gegangen und bei mir...keine Ahnung“. H. weiss nicht, worin die Länge der Dauer ihres Aufenthaltes begründet war.

Als sie ins Gymnasium zurückkam, wollte sie wieder „in die alte Klasse“. Aber weil ihr Klinikaufenthalt „so lange ging“ und die Ärzte und Therapeuten H. „auch verboten haben“, „*schulisch weiterzumachen* und etwas zu machen in der Zeit“, fand sie, es sei „gescheiter“, „in der ersten Klasse nochmals anzufangen, *damit ich einen einfacheren Einstieg hätte, und das habe ich dann auch gemacht*“. 2004 beginnt H. noch einmal das Gymnasium in der ersten Klasse.

Sie hatte einerseits „Angst“ und „freute“ sich aber auch auf den Wiedereintritt ins Gymnasium. Angst hatte sie, weil sie nicht wusste, wie sie „auf die anderen zugehen“ sollte. Zudem „kennen sich die“ auch, und sie kannte „ja niemanden“, aber es habe „sich dann schnell gelegt“, weil sie „jemanden fand“ und in der Klasse eine Freundin hatte. Der Abteilungsvorstand habe sie auch „sehr unterstützt“, und „der zweite Klassenlehrer, der war ein positives Beispiel“ Sie konnte „mit ihm sehr gut reden“. Sie habe „ihm vieles gesagt“, und er „hat mich auch gut verstanden und hat mich unterstützt“ Wenn sie „jetzt zum Beispiel etwas mit der Klasse gehabt hätte, dann hätte“ sie „zu ihm gehen können“¹³⁵. Auch wenn sie mal „merkte“, sie „schaffe die nächste Prüfung“ nicht und könne diese nicht „schreiben“, es sei ihr „alles zuviel“, konnte sie mit ihm reden, und die Prüfung wurde verschoben. „Er wusste alles“ von H. und hat sie „auch unterstützt“. Sie fand „das sehr gut“.

Die Situation in der neuen Klasse war aber für H. belastend. Sie sagt, sie hatte damals „*vor der Klasse mehr Angst*“ als vor sonst etwas. Sie war damals“ schon 18, nein 17“ und in der

¹³⁴ Vergleiche dazu den Suizidfall an einem anderen deutschschweizer Gymnasium. In diesem Fall beging ein Schüler Suizid, nachdem er kurz davor vom behandelnden Psychiater für ein ganzes Jahr krank geschrieben wurde (Fall der Verfasserin bekannt).

¹³⁵ Unklar ist, warum sie nicht mit dem Klassenlehrer über die belastende Situation in der Klasse gesprochen hat.

ersten Klasse mit Schüler/-innen, die viel jünger als sie waren. Sie wollte ihrer neuen Klasse „nicht unbedingt sagen“, dass sie Magersucht hatte, weil sie Angst „hatte vor der Reaktion“ und weil sie „nicht im Mittelpunkt stehen wollte“. Sie dachte, sie möchte sich „zuerst integrieren in der Klasse“ und dann „den richtigen Zeitpunkt finden“, um es der Klasse mitzuteilen. Aber dann brach sie im Turnen in der zweiten Schulwoche zusammen. Sie teilte es daraufhin mit, „weil es fragen dann eh alle“, und sie „glaube“, es sei „besser“, wenn sie „es dann sage“:

„Dann bin ich vor die Klasse hingestanden und sagte das dann. Und was ich dann in der Klasse so schwierig fand war, dass sie (die Mitschüler/-innen) halt noch relativ jung waren. Es war für sie *sicher voll hart, das zu hören, und sie wussten nicht, wie damit umgehen*. Dadurch zogen sie sich zurück, und ich sagte da, dass ich froh wäre, wenn sie auf mich zukämen, falls sie etwas wissen wollten. Viele konnten das nicht, und ich habe mich dadurch unwohl gefühlt und *dachte, dass die etwas gegen mich haben*. Aber als ich jemanden fragte, haben die gesagt, (dass sie nichts sagen würden, weil) sie mir nicht irgendwie weh tun wollten oder etwas aufrütteln. Sie wüssten einfach nicht, wie damit umgehen (sie hätten gar nichts gegen mich).

H. hatte in der Klasse aber „eine Freundin“, die sie „von Anfang an unterstützt“ hat. „Also mit ihr, der „besten Freundin in der Klasse“, konnte H. „über alles reden“. Es war „einfach harmonisch von Anfang an“. Es hat „gestimmt, und mit den anderen“ Schüler/-innen war es „mehr belanglos“, so wie „halt (unter) Kollegen, normal“. Ihre Freundin hielt sie „auch an der Schule“. H. „hatte von Anfang an“ „Angst“, dass sie die Schule „noch mehr runterzieht“, weil sie „einfach *nie zufrieden* war mit dem“, was sie tat.

Das selbstverletzende Verhalten, welches in den 1.5 Jahren Klinikaufenthalt entstand, übt H. bis zum Zeitpunkt des Interviews (Mai 2006) aus. Ich frage H. nach ihren Suizidversuchen während der Schulzeit. Sie sagt, dass sie während der Therapie und auch nachher, als sie wieder an der Schule war, Suizidversuche unternommen hat. Es fällt ihr zuerst schwer, darüber zu sprechen. Sie wiederholt sich oft und sucht nach den richtigen Worten.

„Ja, ich bin glaub...ja, ich bin glaub schon wieder mal...ich bin wegen dem Schneiden so mal im Spital gewesen, ja. Und ehm...ich habe das dann dort...ja...ich habe die Schule eigentlich immer informiert ausser *einmal*, als ich, am Anfang als ich wieder einstieg, da wohnte ich noch nicht zu Hause, sondern in dem Haus da und ehm...das war nach den Herbstferien (2005), ja. Da bin ich wieder ins Spital gekommen, ja, wegen dem Suizidversuch, und dann war es nachher so, dass ich niemandem etwas sagen durfte, und das war ziemlich doof. *Im Nachhinein kam dann raus, dass die Ärzte wollten, dass ich die Lehrkräfte informiert hätte, aber die Betreuer wollten das nicht. Die sagten, ich dürfe nicht. Das lief komisch. Ich durfte niemandem etwas sagen, meine Freundin wusste auch von nichts, was da lief, und dann kamen sie (gemeint sind die Ärzte) auf einmal auf mich los und sagten: wieso hast du die Lehrkräfte nicht informiert?* Und ich durfte nicht, weil (auf Nachfragen, wer das gesagt hätte) der Psychotherapeut und die Krankenschwester haben das gesagt. Ich habe keine Ahnung, warum ich das nicht durfte“.

H. hätte die Schule „sicher schon“ informieren wollen. Ich frage sie, warum sie sich nicht über das Verbot hinweggesetzt hätte. Sie sagt, sie hätte einer Krankenschwester einmal gesagt, dass sie sich nun endlich melden wolle“. „*Da sagte sie, aber nur, wenn sie dabei sei*“. Das wollte H. aber nicht, und „dann sagte ich: „*Nein, sicher nicht. Telefonieren und so, das geht ja wirklich*“. Aber H. durfte nicht anrufen und musste warten, bis sie wieder heimkonnte.

Das war „ein Tag später oder so“. Als sie „dann zu Hause war, da telefonierte“ sie. Sie „konnte am Wochenende heim“ und „rief dann“ den „Klassenlehrer“ an. Sie „erklärte ihm das dann“: „Er war froh, dass man von mir etwas hörte“. Die Lehrkräfte und Schüler/-innen wussten nicht, was los war, und wie lange es gehen würde, bis H. wieder in die Schule konnte. H.'s Mutter¹³⁶ hat während dieses Spitalaufenthalts „nichts gemacht“

Die Situation in der Klasse hat sich gebessert, nachdem H. einen Text für eine Zeitschrift (Nora, in: Rote Tränen, Selbstverletzung, aktuell, Arbeitsheft für die Oberstufe, Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, Nummer 3/ 2005, Kantonaler Lehrmittelverlag: St. Gallen, S. 25-29) geschrieben hat. Sie wurde dann angefragt, bei einem Dokumentarfilm mitzuwirken, der dann im Fernsehen ausgestrahlt wurde:

„Und mein Klassenlehrer hat mich dann gefragt, ob ich einverstanden wäre, das mit der Klasse zu schauen, dass sie mich vielleicht besser verstehen könnten und auch, dass...ja...dass das anders werden könnte. Dann machten wir das, da wurde das besser“.

Ich frage H., ob sie dem Kamerateam Dinge sagen konnte, die sie der Klasse nicht sagen konnte. Sie sagt, dass sie da ziemlich „offen geredet“ habe, und dadurch habe die Klasse besser „in das Ganze rein gesehen“. Sie hätten „vielleicht gesehen“, dass „es gut ist“, wenn „sie“ als Klasse „auf“ H. „zukommen“. Die Klasse hatte auch Berührungsängste, und sie hätten gesehen, dass „sie mich nicht anders behandeln müssen“, sondern, „ganz normal“ behandeln können.

Ich frage H., ob es bei ihrem Schulabbruch eine Rolle gespielt hat, dass Lehrkräfte und Klasse Berührungsängste hatten. Sie verneint. Sie habe die Schule abgebrochen, weil sie „einfach“ mit „ihren Leistungen“ nicht „zufrieden war“, und sie „war nur noch immer am Lernen“. Das wollte sie „einfach nicht mehr“. Sicher sei die Situation in der Klasse auch „ein Grund“ gewesen, dass sie ging, weil sie sich „nicht unbedingt so wohl gefühlt habe“. Es sei ihr wichtig gewesen, dass man sie „normal behandeln“ würde, dass man ihr „nicht eine Sonderstellung gibt“, sondern „dass man das weiss und das akzeptiert“ und dann zur Tagesordnung übergeht.

H. verliess dann das Gymnasium freiwillig, nachdem sie vor den Weihnachtsferien 2005 noch einmal für eine Woche im Spital war. Sie hätte ständig „überlegt“, was sie machen wolle. Es sei ihr Ziel gewesen, dass sie „die Matura machen könnte, wegen dem Berufswunsch.“ Sie wollte auch wegen ihrer „Freundin“ an der Schule bleiben. Aber dann *wusste* sie „Knall auf Fall“, dass sie „aufhören muss“:

„Es geht nicht. Ich wusste einfach, ich muss für mich hinstehen und sagen: Ich höre jetzt auf und mache etwas anderes. Dann habe ich das gemacht. [...] (Das war) also im Januar (2006). Vor den Weihnachten ging ich noch zum Abteilungsvorstand und sagte es ihm, und er sagte mir dann, dass ich mir noch Zeit lassen soll bis nach den Weihnachtsferien. Ich solle jetzt nicht einfach so Knall auf Fall entscheiden. Vielleicht würde ich mir das ja noch anders überlegen. Er würde es eigentlich begrüssen, wenn ich noch bleiben würde“.

H. denkt, dass alle ausser ihr „überrumpelt“ waren von diesem Entscheid. Aber in ihr drin ging der Prozess ja schon lange“. Sie hat auf ihr „Herz gehört“ und „wusste“, sie „muss jetzt

¹³⁶ H.'s Vater ist gestorben.

einfach diesen Schritt machen“. Es hätte niemand sie mehr „zu etwas anderem bringen“ können, und das sei „auch das erste Mal“ bei ihr so gewesen, „dass das so war und darum wusste“ sie, „das muss ich jetzt“ tun.

H. wurde durch ihre Lehrkräfte nicht vernetzt mit einer Beratungsstelle oder einem Therapeuten/einer Therapeutin. Sie äussert rückblickend, man „hätte vielleicht zu dritt sich mal hinsetzen müssen.“ Dazu zählt sie den Klassenlehrer, einen Therapeuten, einen Arzt und sich selbst. Was H. „nie gut findet“, oder „finden würde“ wäre, „wenn jetzt mein Klassenlehrer mit meiner Therapeutin reden würde, und ich bin aussen vor“. Sie denkt, „die Betroffene sollte auch dabei sein.“

A) Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von H.

Ich sage H., dass das Gymnasium eigentlich Wissen vermitteln und frage sie, inwiefern es die Aufgabe der Gymnasiallehrkräfte sei, auffällige Schüler/-innen zu begleiten. Sie entgegnet, dass die Beantwortung „dieser Frage jetzt noch schwierig“ sei. Es komme „ganz drauf an“, wie stark „jemand sonst schon unterstützt wird“. Habe ein Schüler/eine Schülerin „niemanden“ und zu Hause, „geht es nicht“, dann denkt H., „sind die Lehrkräfte, die ersten, die etwas machen sollten“. Es komme dann „auch ganz drauf an, ob diese Person überhaupt will“. *Aber „die Lehrkräfte sind ja noch mehr“ mit den Jugendlichen „zusammen als die Eltern“.* Es gäbe viele Schüler/-innen, die sich verschliessen würden, wenn sie Probleme hätten. Dieses Verhalten kennt H. auch von sich, aber bei ihr ist es „immer so, *dass ich u froh bin, wenn jemand das merkt und dann*“ auf sie zukommt. Sie sei froh, wenn jemand nicht denkt: „Ah, sie verschliesst sich, jetzt muss ich die Finger davon lassen“. Würde eine Schülerin so reagieren, dann sei „genau das Gegenteil“ der Fall. Man müsse sich als Lehrkraft dann sagen: „„Nein. Jetzt gehe ich (auf sie zu)“““ Es könne „dann immer noch sein“, dass die Schülerin sagen „kann: „Nein, ich will jetzt wirklich nicht““. Lehrkräfte sind aus der Sicht von H. klar gefordert, Jugendliche aktiv zu begleiten und das dafür nötige Verständnis aufzubringen.

Wahrnehmungsstrategien

Auf die erste Frage nach der Wahrnehmung ihrer Krise antwortet sie, dass sie mit der Musiklehrerin über „alles reden“ konnte, weil sie „einen guten Draht“ zu ihr hatte. Sie hat mit „ihr dann auch über das geredet“, und die Musiklehrerin schlug H. vor, sie solle „zur Schulärztin gehen“. H. antwortete ihr aber, sie „könne die Schulärztin nicht“ gut leiden, würde „aber, wenn sie es mir sage“, zu ihr gehen, dann würde sie es versuchen. Sie hat sich jedoch nicht bei der Schulärztin angemeldet. Das hat die Musiklehrerin für sie getan.

Kommunikationsstrategien

H. hatte den Eindruck, dass „das Verständnis“ „eigentlich schon da“ war bei vielen Lehrkräften. Sie hätte bezüglich des Schreibens von Prüfungen viel Verständnis erfahren. Wenn sie „merkte“, dass sie „am Anschlag war“, dann „kam da niemand und sagte: du musst das jetzt unbedingt machen“. Ein Problem war hingegen, dass viele Lehrkräfte vielleicht „gerne auf mich zugekommen“ wären, dann aber eher gewartet haben, „bis ich auf sie zukomme. *Für mich wäre es einfach gewesen, wenn sie (die Lehrkräfte) auf mich zugekommen wären.* H. hat rückblickend den Eindruck, dass sie sich „nicht getraut“ hat, „etwas zu sagen“ und die Lehrkräfte in der Folge „auch nicht“:

„Ich denke das ist sehr individuell. Ich weiss auch, dass viele (Schüler/-innen), die an einer Essstörung leiden, die sind mehr auf Abstand, und *es sieht so aus, als ob sie das nicht wollen, (dass sie jemand anspricht), aber sie wollen es eigentlich schon*. Bei mir ist es so, dass *wenn jemand auf mich zukommt, dann freut mich das, und dann ist das für mich viel besser, als wenn ich auf jemand anders zugehen muss*“.

H. denkt, dass die Berührungsängste der Lehrkräfte daher rühren, dass sie Angst hätten „davor, dass sie“ H. noch „zusätzlich verletzen“ würden. Sie denkt aber nicht, dass dies überhaupt möglich gewesen wäre. Es komme schon „drauf an“, was die Lehrkräfte gesagt hätten, aber „wenn mal jemand gekommen wäre“ und „mich etwas gefragt hätte, dann wäre das für mich etwas Schönes gewesen und dann hätte ich mich gefreut.“ Eine guter Anknüpfungspunkt wäre, „wenn man einfach gefragt hätte: Wie ist das eigentlich für dich? Was geht so ab in Dir? Wie geht es dir? Einfach so.“ Wenn sie „grad gewollt hätte“, hätte sie auf diese Fragen geantwortet. Aber wenn sie nicht „gewollt“ hätte, dann hätte sie „gesagt: ich finde es schön, dass sie jetzt fragen, aber lieber ein anderes Mal“.

Aussagen, die H. verletzt haben, stammten vor allem von einem Lehrer, der ein naturwissenschaftliches Fach unterrichtete:

„Der hat mich oft verletzt. Es war dann auch so, dass ich (seine Äusserungen) auch auf mich bezogen haben und einfach gedacht habe, jetzt musst du dich angesprochen fühlen und...wie soll ich das erklären? [...] Oft war es so, dass ich die Hausaufgaben nicht gekonnt habe, und dann war es immer so widersprüchlich. Wenn ich mit ihm, unter vier Augen geredet habe und gesagt habe, ich verstehe das nicht und so *und er mir es dann erklärt hat und sagte: „Ich erwarte ja von dir auch nicht, dass du immer alles hast“*. Aber wenn man dann in der Klasse drin sass, und er stand vorne, dann fragte er, und ein paar streckten auf und sagten, sie hätten es nicht. Da griff er uns an und quasi, ja wir täten ja nichts, und wir könnten ja mal uns hinsetzen und etwas machen, und da fühlte ich mich auch irgendwie angesprochen“.

Diese Lehrkraft hat H. und ihre Klasse „ziemlich angegriffen“. Sie sagt, dass er es „ziemlich“ zeigte, wenn er „jemanden nicht mochte“. „Aber wenn man mit ihm unter vier Augen sprach, dann war er eine ganz andere Person.“ Mit ihm konnte sie sogar über ihre Magersucht und über das Ritzen sprechen. H. sagt, sie hätte viel mit ihm geredet. Sie wäre „nie auf ihn zugegangen“, denn sie „hatte Angst bei ihm“. Aber diese Lehrkraft „kam dann mal auf“ H. zu, weil er „etwas bei meinem Arm gesehen“ hat. Das sei „dumm“ gelaufen, denn sonst „offenbare“ sie „es nicht so“. Aber er habe „es doch gemerkt“, und H. „redete dann mit ihm darüber“. Er hätte „volles Verständnis gehabt“, wenn man mit ihm „alleine war, dann war alles gut und so“.

Ich frage H., ob sie den Eindruck hatte, dass diese Lehrkraft in einem Rollenkonflikt war zwischen dem Vermitteln von Stoff und Verständnis entgegenbringen. Sie sagt, sie hätte das Gefühl gehabt, er sei zu ehrgeizig gewesen und hätte zu viel von den Schülern/Schülerinnen verlangt. Dennoch denkt H., sie „habe viel von ihm gelernt“, auch von „seinem Verhalten“. Sie glaube, er wolle sie „auch noch etwas erziehen“, was sie „auch nicht unbedingt schlecht fände“. Er hat seine Linie und zieht diese durch. Gestört hat H. aber „die Wortwahl“, die Wörter, die er gewählt hat, auch „gegenüber der ganzen Klasse.“

Mit der Turnlehrerin hat H. auch gut sprechen können. Sie ging auf „sie zu, nachdem“ sie „im Turnen zusammenbrach“. „Da hat sie mit mir geredet, und sie hat gerade, bevor es geschah,

den Zettel gelesen, wo ich war und so“. H. habe dann immer wieder mit ihr geredet, weil sie auch im Turnen „nicht alles machen konnte“. Auch mit einer Sprachlehrerin konnte sie gut reden. Es haben eigentlich „alle sehr viel Verständnis gehabt“. Aber H. denkt, dass Lehrkräfte noch „mehr auf jemanden zugehen“ sollen. Wenn „jemand krank wird in der Zeit“ am Gymnasium, „dass man dann nicht einfach denkt“, das macht dann „schon jemand“, sondern dass man auch „als Lehrperson etwas sagt oder fragt“. H. habe oft den Eindruck gehabt, es fehlt an „Information über die Themen“.

Ich frage H., wie man jemandem zeigen kann, dass man ihn verstanden hat. Sie betont einerseits das aktive Zuhören, andererseits dass man seine eigene Meinung sagt. Es sei wichtig, dass wenn der Schüler/die Schülerin „etwas gesagt habe, dass man dann darauf eingeht“ und „sagt, was man dazu denkt“. Es sei wichtig auszudrücken, was man selbst als Lehrkraft „für eine Meinung dazu habe.“ Wichtig sei auch das Verständnis und dass man „nicht immer das Gegenteil sage“ von dem, was der Schüler/die Schülerin sage, weil sie dann „nicht das Gefühl habe“, dass sie „verstanden“ würde: „Wenn ich zum Beispiel sage, dass ich keine Kraft mehr habe und dann sagt jemand: „Sicher hast du noch Kraft, das geht schon“, dann sei das nicht hilfreich und nichts anderes als „so gut gemeinte Ratschläge“. Eine Lehrkraft müsse einfach weniger Dinge behaupten, sondern „einfach mehr auf das eingehen“, was der Schüler/die Schülerin gesagt habe“. Wenn diese/r sage, dass er/sie „keine Kraft mehr habe“, müsse man „fragen, wieso dann? Wie merkst du das?“ Es sei wichtig, dann weiterführende Fragen zu stellen und „dann vielleicht“ zu sagen, warum man denkt, dass H. noch Kraft hat und denkt, dass es noch geht. Man dürfe als Lehrkraft auch „mal sagen: „Ich versteh’s jetzt“ oder auch mal sagen: „Ich verstehe nicht“. Das dürfe man „auch sagen“. Dann könne der Schüler/die Schülerin nachfragen: „Was? Was habe ich jetzt nicht so gesagt, dass man es versteht?“ Wer als Lehrkraft selbst noch nie Suizidgedanken gehabt habe, könne „sicher auch“ auf Schüler/-innen gut eingehen, wenn er/sie will. Aber es sei „schon dass wenn man selber mit dem zu tun gehabt hat“ oder Ähnliches „erlebt“ habe, dann sei ein Gespräch „sicher einfacher“.

Abgrenzungsstrategien

H. hat nach ihrer Rückkehr ins Gymnasium mehrere Suizidversuche gemacht. Suizidgefährdete Schüler/-innen sind eine grosse Belastung für eine Klasse oder einen Klassenlehrer. Ich frage H., wie denn die Schule auf das reagiert hätte, dass man ständig „damit rechnen musste“, dass H. am „nächsten Tag“ nicht mehr käme. Sie sagt:

„Es war so, dass meistens mein Klassenlehrer nur die Wahrheit wusste. Die anderen erfuhren dann einfach, dass ich im Spital war und dass ich dann irgendwie erst morgen (am nächsten Tag) wieder zur Schule käme oder so. Ich glaube nicht, dass jede/r immer wusste, was da war“.

Ich frage H., ob sie wusste, wie sich ihr 2. Klassenlehrer, „der alles wusste“, gefühlt hätte im Umgang mit ihr und wie er sich von ihr abgegrenzt habe. Sie sagt, dass er „bei der Zeitschrift, wo ich meinen Text schrieb“, auch einen geschrieben habe (Wie reagiere ich darauf? Was kann ich tun? in: Rote Tränen, Selbstverletzung, aktuell, Arbeitsheft für die Oberstufe, Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, Nummer 3/ 2005, Kantonaler Lehrmittelverlag: St. Gallen, S. 9.) Und da kam am meisten dabei raus, wie er sich fühlte. [...] *es hat mich sehr berührt und sehr geholfen, dass ich das wusste*¹³⁷.“ Sie glaube schon, dass

¹³⁷ Ihr Klassenlehrer schreibt dort: „Wie reagiere ich darauf? Vor allem mit Hilflosigkeit, Ohnmacht, manchmal mit Wut und zuweilen mit Hoffnung, jedoch nicht mit Verständnislosigkeit. [...] Ich kann nur ein offenes Ohr haben, zuhören, wenn es Not tut. Ich will mich nicht aufdrängen, will nicht nachfragen. [...]. Denn ich bin kein

auch ihr Klassenlehrer mit ihr überfordert war, aber „er habe immer gesagt, er sei da für mich“, und H. „könne zu ihm kommen“. Das sei das, „was er mache könne.“

Da ich am Vortag Herrn G. (Interview, Nr. 6, erfolgter Suizid während den Maturprüfungen) interviewt habe, spreche ich H. auf den von ihm erwähnten „Egoismus des Selbstmörders“ an. Ich frage¹³⁸ H., ob es „etwas Egoistisches“ sei, wenn man Suizid begeht. Sie antwortet heftig:

„Nein. Das macht mich immer hässig, wenn ich so etwas höre. Sorry“¹³⁹. Also bei mir ist es so, dass ich ganz genau weiss, dass ich leben will und dass quasi nicht ich das bin, -das tönt komisch-, dass das nicht ich bin, die sterben will. Und bei mir ist es auch so, dass ich dann die Kontrolle nicht habe über mich und dass ich es auch bereue und dass ich auch leben will. Ich denke, wenn jemand Selbstmord macht, dann hat er das nicht gewählt, sondern es ist passiert. Weil er einfach, ja...ehm wie soll ich das sagen.[...] Ehm. (Pause) weil er mit dem Schmerz...keine Ahnung, ich kann es nicht sagen“¹⁴⁰.

Für H. sei es in der „Zeit oft so“ gewesen, dass sie sich „wie von aussen beobachtet habe“. Sie habe da „geschaut, was jetzt passiert“. Zu sich selber habe sie keinen Zugang mehr gehabt. Ich frage H., ob dann überhaupt noch jemand an die Person rankommt, die Suizid begehen will. Sie denkt schon, dass „dies möglich wäre, wenn jemand jetzt grad da wäre“ und „etwas machen könnte“. Dann sei es „schon“ möglich. Sie „habe auch schon versucht“ sich vorher „noch zu melden bei jemanden“. Aber wenn sie

„dann einfach R.ur bekomme: „Ja nein, mach jetzt das nicht“ oder „irgendwie es geht dann schon“ oder so einen Ratschlag quasi, dann hilft mir das in dem Moment nicht.“

Eine solche Antwort zeigt, dass sich jemand durch Unwissen zu sehr abgrenzt. In dem Moment weiss H. „vom Verstand her schon“, dass sie nicht Suizid begehen sollte. Das muss ihr „niemand sagen“. Aber sie „kann dann nicht anders und [...] will dann einfach“ (Satz abgebrochen). H. gibt mir dann folgende Tipps, was man am Telefon zu jemanden sagen könnte, der sich das Leben nehmen möchte und deswegen in akuter Gefahr schwebt:

- Fragen stellen: Fragen *wieso* willst du dir das Leben nehmen? Man sollte „einfach versuchen, das aus mir herauszuholen, wieso?“ Sie würde dann „die ganze Zeit sagen: „Ich weiss doch auch nicht“ und „es ist egal““.

Experte, kann nicht professionell reagieren. [...] Ich kann nur signalisieren: Wenn du jemanden brauchst, mit dem du reden willst, dann komm und sprich mit mir. Denn der selbst zugefügte Schmerz ist auch ein Schrei nach Aufmerksamkeit. Und diese Aufmerksamkeit möchte ich bieten. Vielleicht bin ich dann eine der Inseln im Meer des Schmerzes, eine kleine Insel, auf der sie sich wenigstens einen Moment ausruhen und Hoffnung schöpfen kann“ (H.'s Klassenlehrer, Wie reagiere ich darauf? Was kann ich tun? in: Rote Tränen, Selbstverletzung, aktuell, Arbeitsheft für die Oberstufe, Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, Nummer 3/2005, Kantonaler Lehrmittelverlag: St. Gallen, S. 9).

¹³⁸ Dahinter steht die Vermutung, dass es sich bei der Diskussion um den „Egoismus des Selbstmörders“ um eine Abgrenzungsstrategie handelt

¹³⁹ Das „sorry“ bezieht sich auf die heftige non-und paraverbale Reaktion auf diese Frage.

¹⁴⁰ H. schreibt mir in einem E-mail vom 24.05.2006 um 22.08 folgendes: „Hier noch mein Wortlaut, der mir beim Interview nicht recht über die Lippen kommen wollte: Selbstmord wird nicht gewählt, er geschieht, wenn die Fähigkeit, die Schmerzen zu ertragen, von den Schmerzen übertroffen wird...“ Im Moment habe ich oft das Bedürfnis, meine Gefühle, meine Leere, meinen Eigenhass in einem Gedicht niederzuschreiben, doch es will mir zur Zeit nicht wirklich gelingen... Kommt der richtige Zeitpunkt, hoffe ich, meiner Seele so wieder etwas Luft verschaffen zu können...“

- Beharrlich sein: Das Gespräch aufrecht erhalten und nicht nachgeben und weiter mit der Person reden, sich nicht abwimmeln lassen.
- *Keine Vorwürfe machen:* „Nicht sagen: „Überleg doch mal, setz deinen Verstand ein. Überleg dir doch mal, wer alles traurig wäre, wenn du sterben würdest““. Das interessiere sie in dem Moment nicht. Sie höre „es vielleicht“, und sie „weiss es vom Verstand her“, dass es stimmt. Aber „in dem Moment habe ich sowieso nicht das Gefühl, dass irgendjemand auf dieser Welt etwas von mir will“
- Auf das Wesentliche lenken: Das Gespräch auf „ein anderes Thema“ lenken können. Wenn sie „anrufe und sage, ich bin jetzt bei der Brücke“, und sie „merke, ich muss jetzt da runter“. Sie wisse „zwar, dass ich nicht will, aber ich merke, dass ich muss oder so“. Wenn dies die gegebene Situation sei, „dann wäre der erste Schritt ja, dass ich von dort wegkomme“.
- Konkrete Anweisungen geben: „Lauf jetzt da (von der Brücke) weg und dann reden wir zusammen darüber“. Dann sei „schon mal eine „Gefahr weniger“
- Am Ball bleiben: Erneut „einfach fragen: *Wieso? Was geht jetzt in dir vor?*“

Sie sei dann in diesen Situationen „einfach jeweils extrem verzweifelt“. Sie denke dann, „dass es für *alle* viel besser ist“, wenn sie „nicht mehr da“ sei, und sie würde es nicht schaffen“ *zum irgendwie leben können*“. In solchen Situationen, halte man einfach den „inneren Schmerz“ nicht aus. Es sei eigentlich „ein Hilferuf“. Sie habe „jeweils das Gefühl“, dass sie „in einer anderen Welt“ sei, in der es ihr „besser geht“, und sie „möchte dann jeweils in der Situation nicht mehr leben“. Darum denkt H. nicht, dass man sagen kann, „dass es egoistisch ist“ von jemandem, der Suizid begeht. Es sei „eher das Gegenteil“ der Fall. Die Handlung sei „eigentlich“ „selbstlos“. H. denkt, dass dann die anderen ein Problem weniger hätten, wenn sie nicht mehr da wäre. Sie empfindet sich als Last für ihre Mutter, ihre Kollegen/Kolleginnen und ihre Lehrkräfte.

Die Relevanz der Genderfrage

Bei H. hat das Gender sehr wohl eine Rolle gespielt. Sie sagt, dass sie durch ihren Klassenlehrer „eine positive Erfahrung machen“ konnte, und so konnte sie sich „dann mehr gegenüber den Männern“, „den Lehrkräften öffnen“. Aber bevor sie diese positive Erfahrung machte, „fiel es“ ihr „leichter, mit einer weiblichen Person darüber zu reden.“ Ihr Klassenlehrer hätte aber „von Anfang an das Verständnis“ gezeigt und so die Interaktion vereinfacht:

„Wenn ich dann sagte, dass ich nicht sähe, wie es weiterging, da hat er immer gesagt, er glaube an mich, und er wisse, dass ich es schaffe, und er sähe Hoffnung und auch wenn ich manchmal gedacht habe, dass er das nur sage, dann bin ich dankbar und froh, dass er all das gemacht hat, und ich weiss, dass er das schon so gemeint hat.

Er sei absolut „glaubwürdig gewesen“. Unter diesen Bedingungen spiele es kaum eine Rolle, ob die Lehrkraft ein Mann oder eine Frau sei. Im Gegenteil: Positive Erfahrungen mit männlichen Lehrpersonen können für Schülerinnen wichtig sein und helfen, negative Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht zu überwinden.

Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 17)

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Lehrkräfte verbringen mehr Zeit mit den Jugendlichen als die Eltern. Hat jemand keine Unterstützung von zu Hause, sind die Lehrkräfte, die ersten, die etwas machen sollten.
Wahrnehmungsstrategien	H. hat von sich aus den Kontakt mit den Lehrkräften gesucht.

Kommunikationsstrategien	Lehrkräfte sollen Initiative ergreifen und das Gespräch aktiv suchen, auch wenn sie vorerst von den Schülern/Schülerinnen abgewimmelt werden. Verständnis zeigen und nachfragen ist wichtig. Ratschläge und einfache Lösungsvorschläge sollten vermieden werden.
Abgrenzungsstrategien	Durch Informationen und Wissen über Suizid und Magersucht können Lehrkräfte professioneller reagieren und müssen sich nicht zu sehr abgrenzen. Ratschläge und „Schönreden“ hilft nicht weiter.
Die Relevanz der Genderfrage	H. hat durch ihren Klassenlehrer, der viel Verständnis hatte, eine positive Erfahrung mit Männern gemacht.

Tabelle 78: Übersicht: Individuelle Ebene (Interview 17)

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Ich frage H., ob der Leistungsanspruch des Gymnasiums und die Magersucht etwas miteinander zu tun haben. Wenn sie nicht „die Note geschafft habe“, die sie „wollte, dann hasste“ sie sich „selber mehr, und so hatte auch die Krankheit mehr Macht über“ sie. Sie hatte dann das „Gefühl“, jetzt „musst du einfach wieder abnehmen, dass du wenigstens das noch kannst“. Dass Noten für sie so wichtig seien, sei, wie „vieles, in den Zellen eingebrennt von früher noch“. Ich frage H., ob sie glaubt¹⁴¹, dass Magersucht genetisch bedingt sei. Sie sagt:

„Nein, einfach von Erfahrungen von früher noch. Und ehm...ja, irgendwie, ich kann nicht sagen, woher das kommt, dass man denkt, man ist da nichts wert, und die anderen mögen einen nicht mehr. [...] Das ist etwas, das man denkt. Vom Verstand her weiss man schon, dass es nicht so ist, aber das ist dann einfach die Krankheit, die einem das eindrillt“.

Anerkennung durch die schulischen Leistungen und die damit zusammenhängende Stabilisierung des Selbstwerts haben nach der Ansicht von H. klar einen Zusammenhang. Ich frage sie, ob sie für sich Alternativen sähe, wie sie Bestätigung nicht über Leistung erhalten könne. Sie verneint und sagt, sie sähe keine Alternativen. Ihr „Klassenlehrer sagte immer“, er sähe „kein Problem bei meinen Noten“, und „er wollte mich so immer aufmuntern“. H. denkt, dass es für Lehrkräfte sehr schwierig sei, ihr die nötige Anerkennung zu geben:

„Ich denke, es ist schwierig, *sicher meine Freundin schafft es oft, mir ein Selbstwertgefühl zu geben, und ich kann es ihr auch glauben*, den anderen glaube ich es auch, aber ich habe da mehr Zweifel (und denke, die sagen) das nur, dass ich denke...(Satz abgebrochen)“

H. kann ihren Selbstwert nur aufgrund von Anerkennung durch schulische Leistungen definieren:

„Also, wenn ich allein bin, kann ich schon denken, eigentlich *sehe ich gar nicht so schlimm aus* oder eigentlich habe ich es auch verdient zu leben oder ich bin auch etwas wert, aber sobald ich dann unter Leuten bin oder so, *denke ich, dass ich niemand bin und dass ich auch niemand sein darf*. Ja.“

Das habe mit ihrer Lebensgeschichte zu tun, und der Leistungsanspruch des Gymnasiums fördere das noch.¹⁴² Dies sei „auch ein Punkt“ gewesen, der sie „viel beschäftigt hat“, weil

¹⁴¹ Die Frage stelle ich deswegen, weil die Kausalattributionen der befragten Personen besonders interessieren im Zusammenhang mit der jeweils individuellen Konstruktion von Realität.

¹⁴² H. antwortet auf die entsprechende Frage mit „Ja“.

„im Zeugnis stehen nur die Noten“. Da steht nicht „wie viel man sich anstrengt und so“. Sie finde „das Schulsystem auch nicht so toll“. Aber viele Lehrkräfte „sagten, das sei nicht so gut“. H. „dachte immer, wenn jetzt jemand mein Zeugnis anschaut und sieht, was ich da für eine Note hatte, dann bezieht er das auf mich als Mensch“. Dabei sei das doch „überhaupt nicht so“. H. kann aber mit diesem Widerspruch nicht zurecht kommen.

Für H. gab es während der Schulzeit keine Vertrauensbrüche zwischen Lehrkräften und ihr. Vielmehr habe sie sich „zurückgezogen“ und „gedacht“, „ich mag jetzt nicht schon wieder kommen oder jemanden belasten“. Sie habe dann vielleicht einfach „eine E-mail“ geschrieben, es täte ihr leid, dass sie sich „schon wieder melde“. Ihr „Klassenlehrer hat immer“ dann „gesagt, es sei kein Problem“, sie könne „sich immer melden“, und „das war auch so“. Nach den 1.5 Jahren Klinikaufenthalt „war es sicher von dem her viel besser“, weil sich H. „verändert hatte in der Zeit“. Sie war „nicht mehr so schüchtern“ und konnte „auch etwas sagen“, wenn sie „wollte, dass man das jetzt weiss“.

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Nur am Rande involviert.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Der erste Klassenlehrer hatte wenig Verständnis und wusste kaum, was Magersucht war. Er war der Meinung, die Schule sei wichtiger als ein stationärer Aufenthalt in einer Klinik. Der zweite Klassenlehrer hatte ein offenes Ohr, und H. konnte sich immer an ihn wenden.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Regelmässige Gespräche mit der Turnlehrerin und einer Sprachlehrerin haben H. geholfen.
Die Rolle des Lehrerteams	Die Lehrkräfte hatten viel Verständnis für H.'s Situation und haben ihr auch mehr Zeit gegeben, Prüfungen zu schreiben, wenn sie überlastet war.

Tabelle 79: Übersicht: Die institutionelle Ebene (Interview 17)

3.5.6.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte

H. denkt, dass „schon“ Weiterbildungsbedarf bestünde. Sie ist der Ansicht, Lehrkräfte müssten „den Umgang“ mit den Schülern/Schülerinnen besser erlernen und auf ihre Sprache mehr achten. Die „Wortwahl“ sei wichtig und „das Verständnis“ für den Jugendlichen. Sie glaubt, „wenn man ein Buch oder einen Erfahrungsbericht liest“, dann versteht „man vieles nachher besser“.

H. versteht, dass Lehrkräfte Berührungsängste mit auffälligen Schülern/Schülerinnen haben, weil sie nicht Therapeuten sind. Sie würde aber von den Lehrkräften auch keine Therapie erwarten „sondern einfach, dass jemand normal fragen könnte: Wie geht es? und sie sagen könnte, sie habe „wieder einen Suizidversuch“ hinter sich, und die Lehrkraft würde nicht „gleich entsetzt reagieren“.

H. vermutet jedoch, dass es bei den Lehrkräften gegen eine solche Art der Weiterbildung Widerstände gibt. Sie habe das Gefühl, Lehrkräfte würden denken, sie seien jetzt für „Französisch da“, und „alles andere“ gehe sie „nichts an“. Das merke man „vor allem am Gymnasium“. Viele Lehrkräfte „unterrichten einfach ihr Fach“, und „alles andere“ ist ihnen „egal“. Lehrkräfte „denken, ich bin nicht dafür da“. Dafür „gibt es andere“. H. betont klar, dass Lehrkräfte „sicher, [...] in erster Linie Lehrer“ seien, „die uns etwas beibringen wollen“. Dazu sei Fachwissen unabdingbar, aber H.'s Meinung nach, „haben die Lehrkräfte noch eine andere Aufgabe“. Dazu gehört „eben Unterstützung“, weil „sie sind so viel mit uns zusammen und sehen auch viel“.

3.5.6.3. Schlussfolgerungen aus Interview 17

Aus Interview 17 lässt sich folgender Ist- und Sollzustand ableiten:

Istzustand	Sollzustand
Ihre erste Klassenlehrkraft hatte keine Vorstellung darüber, was Magersucht ist, findet, die Schule sei wichtiger als ein Spitalaufenthalt	Klassenlehrkräfte anerkennen Magersucht als ernstzunehmende Krankheit und unterstützen Schüler/-innen, die einen Spital- (Klinikaufenthalt) planen.
Zweite Klassenlehrkraft hat H. viel Verständnis entgegengebracht und hat sie unterstützt.	Lehrkräfte sollten noch vermehrt auf Schüler/-innen, die krank sind, zugehen und aktiv die Initiative übernehmen.
H. konnte Prüfungen verschieben, die ihr zu viel waren.	
Viele Lehrkräfte sehen sich nur als Fachlehrkräfte	Lehrkräfte sollten Jugendliche mehr in schwierigen Situationen begleiten und sich selbst als zuständig dafür erachten.

Tabelle 80: Zusammenfassung: Ist-Sollzustand (Interview 17)

Es lassen sich somit folgende Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Die meisten Lehrkräfte hatten „volles Verständnis“ für H.'s Situation. Prüfungen konnte sie auch zu einem späteren Zeitpunkt nachschreiben, wenn ihr alles „zu viel“ war.	Lehrkräften fehlt es an Informationen über heikle Themen, wie bsw. Magersucht und Suizid.
	Die Schüler/-innen, mit denen H. nach dem Spitalaufenthalt Unterricht hatte, waren sehr jung. Die Schüler/-innen waren mit H. überfordert. Die Lehrkräfte haben nicht unterstützend eingegriffen.

Tabelle 81: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 17)

Es lassen sich somit aus Interview 17 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Es ist nicht so sehr die Angst, bei einem auffälligen Schüler/einer auffälligen Schülerin etwas aufzurütteln oder ihn/sie zu verletzen, sondern die Angst, bei sich selbst etwas aufzurütteln und sich Verletzungen und Unsicherheiten auszusetzen, welche den schulischen Dialog verhindern. Diese vermeintliche Angst ist ein negativer Schutzfaktor, sich nicht mit den eigenen und den Schattenseiten der anderen auseinandersetzen zu müssen. Lehrkräfte müssen Schüler/-innen unterstützen, auffällige Schüler/-innen besser zu integrieren und den Dialog suchen.
- Lehrkräfte müssen sich bewusst sein über eine allfällige Ungleichbehandlung von auffälligen Schülern/Schülerinnen und diese auch in geeigneter Form dem Schüler/der Schülerin und/oder der Klasse/ sowie ggfs. der Schulleitung kommunizieren können. Auffällige Schüler/-innen müssen lernen, an die Klasse gerichtete Aufforderungen der Lehrkraft zur Arbeit nicht einseitig als Kritik an ihrer Person zu verstehen.

3.5.7. Interview 18

Thema: Depressionen

Interviewdatum: 19.05.2006

Befragt: T., Gymnasialen Bildungsgang abgebrochen.

3.5.7.1. Der Istzustand: Der Verlauf der Begleitung und die schulische Vernetzung/Zusammenarbeit mit den Beratungsstellen

Zeitangabe	Massnahmen/Ereignisse
9. Klasse	1 Jahr am Gymnasium
10. Klasse	Übertritt an eine Fachmittelschule ¹⁴³
August 2005 und Beginn der 11. Klasse	Nach den Sommerferien hat T. schwere Depressionen wegen der Trennung von ihrem Freund. Sie geht 3 Mal pro Woche zur Schülerberaterin zu Gesprächen.
Oktober 2005	Austritt aus der Fachmittelschule aufgrund von Depressionen. T. kann dem Leistungsdruck nicht standhalten.
	Beginn einer Privatschule: Ausbildung zur Kindergärtnerin

Tabelle 82: Der Verlauf der Begleitung (Interview 18)

Zuerst war T. ein Jahr im Gymnasium, dann an der Fachmittelschule. Aus dieser ist sie in der Folge ausgetreten. Sie hatte aber auch nach dem Schulaustritt wöchentliche Gespräche mit der Schülerberaterin und ihrem Arzt. T. hat schliesslich entschieden, dass sie „aufhören wolle“, weil es für sie „einfach nicht mehr ginge“. Die Schule „und der Druck und so“ waren ihr zu viel. T. befindet sich nun in der Ausbildung zur Kindergärtnerin an einer Privatschule.

Vor den Sommerferien 2005 trennten T. und ihr Freund sich, und sie bekam Depressionen. Sie habe in den Sommerferien im zweiten Jahr der Fachmittelschule entdeckt, dass sie „auf nichts mehr Lust habe“. Mit der Mutter konnte sie über diese Gefühle sprechen, aber sie hatte „Angst“, zurück in die Schule zu gehen. Am ersten Tag, als der Unterricht wieder anfing, habe sie gemerkt, dass „sie sich nicht konzentrieren konnte“, sie konnte „nicht 5 Minuten“ zuhören. Sie „war ständig etwas am Zeichnen und habe aus dem Fenster geschaut“. „Es ging einfach nicht“. Sie konnte sich ihren Zustand „nicht erklären“. Sie hatte „das vorher noch nie“ erlebt, dass sie „einfach nicht zuhören konnte“. Ansonsten konnte sie sich „immer gut konzentrieren“, aber nun ging es „da rein und beim anderen Ohr wieder raus“. Sie konnte nichts aufnehmen. Für T. waren alle Schulstunden eine Qual:

„Ich sass da wirklich einfach nur drin und dachte, hoffentlich ist es bald vorbei. Auch am Mittag, da assen wir immer in der Mensa. Und da waren alle Schüler dort, ca. 500 Schüler. Ich hatte einfach Mühe, mit vielen Leuten in einem Raum zu sein, und ich sah da so viele Leute, und irgendwie dachte ich, was mach ich denn da? Ich habe dann mit meiner Mutter gesprochen und die fand, dass wir mal mit der (Schülerberaterin) sprechen sollten. [...] Ich habe bei (ihr) auch Schule gehabt. Sie unterrichtet Psychologie“.

¹⁴³ Dieser Fall ist der einzige, der sich nicht direkt auf das Gymnasium bezieht. Ich habe ihn aus zwei Gründen dennoch aufgenommen. Es ist der einzige Fall, der über die Schülerorganisation USO (vermittelt von David Troxler) zu Stande gekommen ist, und T. hat die intensive Begleitung an ihrer Schule als sehr hilfreich und professionell erlebt.

Als T.'s Depressionen im August 2005 stärker wurden, hat sie mit der Schülerberaterin einen „Kompromiss“ besprochen. Die Schülerberaterin hat vorgeschlagen, „dass ich jeweils nur am Morgen zur Schule gehen könne und am Nachmittag mich ausruhen konnte“. T. hat sich „dreimal die Woche“ zu einem „Gespräch mit ihr an der Schule“ getroffen. Die Schülerberaterin half ihr, die Woche „einzuteilen“ und alles zu ordnen, „denn ich konnte das einfach nicht mehr“:

„Wir hatten dann so ein Blatt, da schrieben wir für jeden Tag auf (und haben strukturiert), was wir machen, die Uhrzeit und die Pausen. Das ging noch ziemlich gut, ich habe aber meistens nicht alles geschafft, was wir aufgeschrieben haben, aber ein paar Dinge schon.“

T.'s „Zustand dauerte ca. von August 05 bis zu ihrem Schulaustritt am 10. Oktober 2005.“ Irgendwann hat die Schülerberaterin dann vorgeschlagen, sie solle zu „einem richtigen Psychiater gehen“. T. besuchte daraufhin gemeinsam mit ihren Eltern zu diesen Therapeuten. T.'s Leistungen in der Schule waren zu der Zeit „fast Null“:

„Alles, was ich nachholen musste, habe ich abgeschrieben, Aufgaben habe ich von der Kollegin abgeschrieben. Ich wusste von nichts mehr, wie es ging. Ich habe das auch mit der Schülerberaterin besprochen, wie wir das machen, mit den Lehrkräften, und sie hat dann auch jedem (meiner) Lehrer [...] einen Brief geschrieben. Den hat sie mir auch gezeigt und gefragt, ob das gut sei so. Sie hat nicht genau erklärt, was ich habe, sondern erklärt, dass ich wie halt in ein Loch gefallen sei und dass ich versuchen würde, wieder da rauszukommen und dass (die Lehrkräfte) mich unterstützen (sollen) in dem, und sie gab den allen Lehrern. Und sie schrieb auch, dass die Lehrkräfte alle aufschreiben sollten, was ich nachholen sollte, und das war eine gute Methode, und alle Lehrkräfte haben sich Mühe gegeben, es mir so einfach wie möglich zu machen.“

Während dieser Zeit musste T. auch keine Prüfungen schreiben. Die Lehrkräfte „haben gedacht“, T. „würde die dann nachholen, wenn“ es ihr „wieder besser geht“. Diese Prüfungen „fielen dann weg“. Einige Lehrkräfte „haben einfach gefragt, wie es mir ginge und ob das gut sei, was sie mir gegeben hätten“. Dies bezieht sich auf „die Aufgaben und so“. Sonst könne „man noch (darüber) reden“. Die Lehrkräfte „haben sich wirklich Mühe gegeben, da zu helfen“.

Es gab keine Lehrkräfte, die mit T. überfordert waren. Sie waren durch den intensiven Kontakt mit der Schülerberaterin entlastet. T. ging *3 Mal in der Woche vom August 2005 bis im Oktober 2005 zu Gesprächen zu ihr*. Jedes Gespräch dauerte jeweils 20-30 Minuten. Am Schluss hat sie aber den Druck an der Schule nicht mehr ausgehalten. Sie sagt:

„Am Schluss ist es mir dann überhaupt nicht mehr gut gegangen, und ich habe wirklich gemerkt, dass ich in der Schule nicht mehr nachkomme und dass sich die Prüfungen häufen und ich dem Druck nicht mehr standhalten mag. (Dies aushalten konnte) [...] ich vorher, aber mit dem Problem nicht mehr und da sagte ich einfach für mich: Es geht nicht mehr. [...] Also, wenn ich da noch hätte länger bleiben müssen, wäre ich da nicht mehr rausgekommen.“

Das Hauptproblem für T. war schon die Trennung von ihrem Freund. Aber auch die Schule und dass sie „da die ganze Woche sein musste“, „das war zu viel“. Sie „wollte da einfach nur noch raus“. Vor der Trennung von ihrem Freund war die Schule „kein Problem, aber dann ging es nicht mehr“.

Am Anfang war es für sie „schon komisch“ (gemeint ist seltsam), dass sie bei der Schülerberaterin auch noch Schule hatte. T. dachte, „wenn sie mich was fragt“ und „ich weiss nicht was sagen, dann denkt sie sicher, es sei wegen dem“, dass T. Probleme habe. Aber sie sei „wirklich eine gute Lehrkraft und eine gute Psychologin“:

„Sie hat nicht im Unterricht irgendwie darauf angespielt oder etwas gesagt oder so. Sie hat das genau gleich wie vorher gemacht. Sie hat mich genau gleich behandelt.“

Die Zusammenarbeit mit den Eltern war „sehr gut“. T. sagt, dass ihre Eltern sie regelmässig auch zu den Gesprächen mit der Schülerberaterin begleitet haben. Abschliessend gab es ein kurzes Gespräch, „so zum Informieren, wie es mir gerade so ging“. Das war sehr hilfreich für T.

Das Verhältnis zu den Lehrkräften an der Fachmittelschule war sehr gut. T. hat dies auch auf Sonderwochen und ausserhalb des Unterrichts kennen gelernt. Das fand sie „noch wichtig“, weil man „eben viel mit diesen Personen zusammen ist“, wenn man „zusammen Nachtessen geht, ist das ganz anders, als wenn man einfach nur den Lehrer vorne sieht. Das war immer u-lustig“.

A) Die individuelle EbeneSchulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder aus der Sicht von T.

T. findet es wichtig, dass „Lehrkräfte einen auch helfen“. Sie begründet das damit, dass man „ja jeden Tag mit denen zusammen“ ist. *Wenn man „da zur Schule geht, dann sollte der Lehrer auch wissen, wie es einen geht“*. T. empfindet es als wichtig, dass „die Lehrkräfte da auch wirklich drauf eingehen“. Sie sollen „das Gespräch suchen mit den Schülern/Schülerinnen“ oder „sonst so eine Vermittlungsperson wie die Schülerberaterin“ anstellen.

Ich frage T., ob Lehrkräfte etwas falsch machen könnten, wenn sie das Gespräch mit auffälligen Schülern/Schülerinnen suchen würden. Sie sagt, dass Lehrkräfte sich „falsch“ ausdrücken können, z. Bsp. wenn sie sagen: „Ja, was hast denn du wieder für ein Problem“ und wenn sie „nicht richtig“ reagieren. Dazu gehören Reaktionen, die „nicht sensibel“ sind. Lehrkräfte sollten nicht zu direkt fragen und „das Problem“ ansprechen, sondern mehr fragen: „Wie geht es?“ Sie könnten auch sagen: „Ich habe gemerkt, dass es dir nicht gut geht oder: Geht es dir wirklich nicht gut? So irgendwie“. Die Lehrkräfte hätten sie auch ab und zu angesprochen, und T. hat dann auch „gesagt, dass es mir grad nicht so gut ging“.

T. sieht diesbezüglich keine Schwierigkeiten zwischen der Lehrerrolle und der Beraterrolle. Sie hatte ein sehr gutes Verhältnis mit allen Lehrkräften, und die Lehrkräfte, die sie hatte, waren alles „sehr gute Lehrkräfte.“

Wahrnehmungsstrategien

Die Schülerberaterin, die T. auch unterrichtete, „hat auch gemerkt, dass es mir nicht gut geht“ Sie „kam dann zu mir und hat mich gefragt, ob es mir nicht gut gehe“. Sie kam schon in der ersten Woche „am ersten Dienstag“, und T. hat „ihr gesagt“, „ja“ es gehe ihr „überhaupt nicht gut“. Sie „ging dann am nächsten Tag“ nochmals „zu ihr“ und „fragte sie nach einem

Gespräch“. Aber am mittwoch Morgen ging sie „nicht mehr zur Schule“, da „blieb sie einfach im Bett und sagte einer Kollegin, dass sie Bauchweh habe“.

Kommunikationsstrategien

Ich frage T., wie man Schülern/Schülerinnen zeigen kann, dass man sie verstanden hat. Sie sagt, dass die Schülerberaterin sie gefragt habe, „wie es mir geht“ und versucht hat, ihr „zu erklären¹⁴⁴“, was sie „habe oder haben könnte“ T. wusste „von Anfang an, dass sie“ sie „versteh“, denn sie „habe ja bei ihr Schule gehabt“:

„Sie war die Person, zu der man ging, wenn man Probleme hat. [...] Ich habe von Anfang an gemerkt, dass sie eine sehr gute Lehrerin ist.[...] Sie ist sehr korrekt und hört einen an, wenn man etwas sagt.[...] Sie hält guten Unterricht mit vielen Experimenten. Das fand ich spannend. [...] Sie konnte sehr gut zuhören. Sie war eine sehr aufrichtige Person, die einem auch sagt, wenn etwas ist (auch wenn es unangenehm ist) Sie ist eine sehr direkte Frau. Sie kann einen mit so einem Blick anschauen, mit grossen, weiten Augen und so. Manchmal dachte ich, sie weiss sicher grad, was ich denke.[...] Am Anfang hatte ich etwas Mühe, aber dann merkte ich, dass sie das gut macht“.

Mühe hatte T. zuerst mit „dem Blick“ oder auch, „wenn sie eine Frage stellte, und man hat eine Antwort gegeben, dann hat sie einen immer so mit dem festen Blick angeschaut“. Sie schaue „halt immer so“. Am Anfang habe sie „das nicht gekannt, aber dann habe ich mich schon dran gewöhnt“. Sie war eigentlich „die einzige Lehrkraft, die einen mit so einem Blick angeschaut hat“ T. fühlte sich von ihr „speziell wahrgenommen“. Es hätte halt auch „Lehrkräfte“ gegeben, die „waren mehr träumerisch“. Jeder sei „halt ganz, ganz anders“.

Abgrenzungsstrategien

Die Lehrkräfte wussten, dass T. intensiv durch die Schülerberaterin begleitet wurde und haben darum kaum weitere Begleitfunktionen übernommen. Sie haben sich ab und zu nach T.'s Befindlichkeit erkundigt. T. hat bei keiner Lehrkraft das Gefühl, dass sie sich zu sehr von ihr abgrenze oder mit ihr überfordert sei.

Will sich die Schule durch den Einbezug des Elternhauses abgrenzen, findet es T. wichtig, dass „die Lehrkräfte die Eltern nicht gegen den Willen des Schülers/der Schülerin informieren dürfen“. Sie findet „das nicht so eine gute Idee“, weil der Schüler/die Schülerin „muss den ersten Schritt machen“ und wenn „die Schülerin zu einer Vertrauensperson wie der Schülerberaterin geht, dann geht sie da hin, weil sie der Person vertraut“ Sie wolle dann eben nicht, „dass die Eltern das wissen“. Aber vielleicht können die Eltern dann „später“ informiert werden. Aber „wenn man dann über den Kopf der Schülerin“ hinweg zu den „Eltern geht“, dann ist es eigentlich „kontraproduktiv“.

Die Relevanz der Genderfrage

Für T. war es wichtig, dass eine Frau Schülerberaterin war. Sie sagt, dass sie mit ihr besser hätte reden können „als mit einem Mann“. Sie habe „bewusst eine Frau“ gewählt, denn es gäbe auch noch einen Schülerberater. Als sie später von der Schülerberaterin mit einem Mann vernetzt wurde, spielte dies für sie „keine grosse Rolle“.

¹⁴⁴ Sie hat T. „das anhand von einer Skizze gezeigt“ und hat ihr „auch ein Büchlein gegeben“, welches „ich lesen konnte“. Sie gab auch T.'s Mutter ein Büchlein.

Übersicht: Individuelle Ebene

Selbstkonzepte und Selbstbilder	Es ist wichtig, dass Lehrkräfte Schülern/Schülerinnen helfen und sie begleiten
Wahrnehmungsstrategien	Die Schülerberaterin hat einen „Röntgenblick“. Sie hat sofort gesehen, dass mit T. etwas nicht stimmt und sie darauf angesprochen.
Kommunikationsstrategien	Direkt sein. Die Schüler/-innen wahrnehmen und ansprechen. Nicht bohren, sondern feinfühlig bleiben.
Abgrenzungsstrategien	Wird eine Schülerin professionell und regelmässig durch eine Schülerberaterin begleitet, können sich die anderen Lehrkräfte auf der Handlungsebene abgrenzen. Der Kontakt zu den Eltern sollte nicht ohne Einverständnis der betreffenden Schülers/der betreffenden Schülerin gesucht werden.
Die Relevanz der Genderfrage	Für T. war es wichtig, zu einer Frau zu gehen. Sie hat diese bewusst gewählt. Als sie später zu einem Psychiater geht, spielt es für sie keine Rolle mehr, ob es ein Mann oder eine Frau ist.

B) Die institutionelle Ebene: Die Schule

Das Lehrerteam und die Schulleitung waren durch die Schülerberaterin fast komplett entlastet. Für T. galten spezielle Promotionsbedingungen. Sie musste zur Zeit der akuten Krise keine Proben schreiben und hätte diese zu einem späteren Zeitpunkt nachschreiben können. Der „Klassenlehrer“ war auch der „Abteilungsleiter der Fachmittelschule“, und so hatte er auch „viel damit (mit mir) zu tun gehabt“. Insbesondere „wegen den Absenzen musste er das wissen“. Der Klassenlehrer und Abteilungsleiter „hatte also mehr das administrative unter sich, während die persönliche Begleitung durch die Schülerberaterin erfolgte.“

Übersicht: Die institutionelle Ebene

Die Rolle der Schulleitung	Aktive pädagogische Leitung: An seiner Schule gibt es eine Schülerberaterin, die auffällige Schüler/-innen intensiv und regelmässig betreut. Administrative Begleitung und spezielle Absenzenregelung. T. muss nicht alle Proben schreiben. Sie kann den Unterricht nur morgens besuchen und sich am Nachmittag ausruhen.
Die Rolle der Klassenlehrkraft	Siehe: Die Rolle der Schulleitung.
Die Rolle einzelner Lehrkräfte	Die Psychologielehrkraft, die gleichzeitig Schülerberaterin ist, hat den Klassenlehrer und das Klassenteam massiv entlastet durch die intensive Begleitung. Die Gespräche finden mehrmals proWoche statt und dauern bis zu einer halben Stunde.
Die Rolle des Lehrerteams	Haben sich ab und zu nach T.'s Befindlichkeit erkundigt und nachgefragt, wie es ihr ging.

Tabelle 83: Übersicht: Die institutionelle Ebene

3.5.7.2. Der Sollzustand: Die Weiterbildung der Lehrkräfte

Aus Sicht von T. besteht Weiterbildungsbedarf für Lehrkräfte. Sie sagt, sie hätte an der Fachmittelschule „wirklich Glück gehabt“, dass sie „sehr gute Lehrkräfte“ hatte, „die gut auf das eingegangen sind“:

„Aber im Gymnasium, wo ich vorher war, habe ich andere Lehrkräfte gehabt, und da hat es auch solche gehabt, die mit dem nicht gut hätten umgehen können, so wie ich

die eingeschätzt hätte. [...] Es hat einfach Lehrkräfte gegeben, die mit problematischen Schülern nicht umgehen konnten. Da gab es einfach immer wieder Krach mit dem Lehrer nach einer Lektion. Es ist einfach schade, wenn der Lehrer gut ist, vom Stoff her, von der Lektion her, aber sonst mit so Sachen nicht umgehen kann.[...] Ich finde, das ist beides genau gleichwichtig, [...] weil man ist als Schüler ja nicht nur Schüler, man ist auch ein Mensch. Menschen haben auch Probleme, genau wie der Lehrer auch.

„Lehrkräfte sollten merken“, dass „Schüler/-innen auch *nur wie sie*“ sind und nicht Übermenschen. Dies sei aber nicht immer der Fall.

Die Bereitschaft der Gymnasiallehrkräfte, sich weiterbilden zu lassen, schätzt T. hoch ein, „denn es helfe „ja nur“, und es sei für beide wichtig, die Schüler/-innen und die Lehrkräfte. Weiterbildung solle dazu führen, dass es ein „besseres Verhältnis“ gäbe „zwischen schwierigen Schülern“ und „dem Lehrer“ und „eine bessere Atmosphäre in der Klasse“. Dies helfe, dass „solche Probleme nicht mehr auftauchen“ oder „wenn sie auftauchen, dass man möglichst drauf reagieren“ könne.

3.5.7.3. Schlussfolgerungen aus Interview 18

Aus Interview 18 lässt sich folgender Ist- und Sollzustand ableiten.

Istzustand	Sollzustand
Die Schule besitzt eine institutionalisierte Form der Begleitung, die diese nicht dem Zufall und dem persönlichen Engagement der einzelnen Lehrkräfte überlässt	Siehe Istzustand
T.'s Probleme wurden von der Schülerberaterin wahrgenommen. Sie wurde dann regelmässig und intensiv begleitet. Die Schülerberaterin hat T. weiter vernetzt, als sich ihr Zustand nicht gebessert hat.	Siehe Istzustand
Die Schule hat in Bezug auf Absenzen- und Promotionsordnung für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen ein <i>flexibles</i> Instrument.	Siehe Istzustand

Tabelle 84: Zusammenfassung Ist-Sollzustand (Interview 18)

Somit lassen sich die folgenden Stärken und Schwierigkeiten identifizieren:

Stärken	Schwierigkeiten
Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist institutionalisiert durch die Anstellung einer kompetenten Schülerberaterin. Den Schülern/Schülerinnen steht auch ein Schülerberater zur Verfügung.	
Die Schule hat in Bezug auf Absenzen- und Promotionsordnung für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen ein <i>flexibles</i> Instrument.	Wird im Begleitprozess nicht sichergestellt, dass der Schüler/die Schülerin flexible Absenzen- und Promotionsordnungen nicht ausnützt, kann es zu einer Ungleichbehandlung der Schüler/-innen kommen.

Tabelle 85: Analyse der Stärken und Schwierigkeiten (Interview 18)

Es lassen sich somit aus Interview 18 für die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen folgende Schlussfolgerungen ziehen. Diese können dienlich sein für die Entwicklung von Lösungs- und Veränderungswissen in Schulentwicklungsprozessen:

- Intensiver Blickkontakt ist für Schüler/-innen und das Gespräch wichtig. Dadurch fühlen sich Schüler/-innen speziell wahrgenommen.

- Lehrkräfte sollten von (auffälligen) Schülern/Schülerinnen nicht Dinge verlangen, die sie selbst auch nicht einhalten können. Lehrkräfte dürfen von Schülern/Schülerinnen nicht mehr verlangen, als sie von sich selbst abverlangen.

3.6. Zusammenfügung der drei unterschiedlichen Sichtweisen

Keine Beachtung findet in der vorliegenden Zusammenfügung ein Vergleich der verschiedenen Verläufe der Fallbeschreibungen. Diese sind zu individuell und daher für einen Vergleich wenig geeignet. Anstelle einer Zusammenfassung derselben wird an dieser Stelle eine mögliche Typologie der Prozesse (siehe Kapitel 3.6.1.) dargestellt und zur Diskussion gestellt.

Danach sollen die Resultate aus den Interviews zur individuellen und zur institutionellen Ebene zusammengefasst und anhand einer *Zusammenfügung* (siehe Kapitel 3.6.2.) verglichen werden. Der Begriff Zusammenfügung wird dabei definiert als die Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes aus den *drei untersuchten verschiedenen Blickwinkeln und Perspektiven*. Die Sicht der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen, die Sicht der Erziehungsberater/-innen und die Sicht der Schüler/-innen, welche in den 18 Leitfadeninterviews erschlossen wurde. Die drei Sichtweisen liefern jeweils ein unterschiedliches Handlungswissen und helfen so mit, das pädagogische Handlungsfeld besser zu definieren und kontrovers auszuleuchten. Diese Methode wurde gewählt, weil auch in Schulentwicklungsprozessen das Wissen der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen zu einseitig ist und mindestens die Perspektive der Schüler/-innen und die Perspektive der Erziehungsberater/-innen, besser noch beide, in Professionalisierungsprozesse miteinzubeziehen sind. Die Verfasserin geht davon aus, dass es für eine Analyse der Begleitprozesse nicht zwingend ist, dass sich die drei Perspektiven auf das gleiche Fallbeispiel beschränken müssen. Die Schwierigkeiten, mit denen sich die Gymnasien bei den Professionalisierungsprozessen der Begleitung auffälliger Schüler/-innen auseinander setzen müssen, sind fallunabhängig und auch dann vergleichbar, wenn sich nicht alle Befragten zum *gleichen* Fall äussern. Die abschliessende Zusammenfügung der Aussagen in diesem Kapitel versucht deshalb auch *nicht*, aus den Fallbeschreibungen Regeln abzuleiten, sondern die Aussagen der Befragten in einer anderen Ordnung gegenüberzustellen. Ziel ist es, einen Vergleich zu erarbeiten, der auf drei unterschiedlichen Sichtweisen beruht und für eine kontinuierliche Professionalisierung wichtige Anhaltspunkte und Anregungen für Schulentwicklungsprozesse liefert.

3.6.1. Eine mögliche Typologie der Prozesse: Vier verschiedene Verlaufstypen

Basierend auf den 18 Fallbeschreibungen gibt es bei den Begleitprozessen verschiedene Konstellationen, die hier kurz hergeleitet und zusammengefasst werden. Da allgemein bekannt ist, dass die Zufriedenheit am Arbeitsplatz oder in der Schule eine wichtige Rolle spielt und mit der psychischen Gesundheit korreliert, basiert diese Typologie für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen auf einer individuellen und/oder institutionellen Wahrnehmung von Zufriedenheit mit den Begleitprozessen. Typologien haben den Nachteil, dass sie stark vereinfachen und der Wirklichkeit kaum gerecht werden. Auf das eigentliche Verhalten und die ihm zu Grunde liegenden Motive und Emotionen aller an den Prozessen Beteiligten kann an dieser Stelle nicht erneut im Detail eingegangen werden. Dennoch wähle ich an dieser Stelle für die Zusammenfassung eine Typologie der Prozesse. Verhalten und Motive, die als Erklärungsansätze für die verschiedenen Verläufe herbeigezogen werden können, sind anhand der 18 Fallbeschreibungen und den dazugehörigen Schlussfolgerungen ausführlich aufgrund von drei Sichtweisen im vorhergehenden Kapitel diskutiert worden. Zudem gibt es immer auch atypische Verlaufsformen und selten monokausale Erklärungsformen für die nachfolgenden vier typischen Verlaufstypen. Bestimmend für die Prozesse in den vier Verlaufstypen sind

verschiedene Phasen, welche auf Lehrer/-innenseite nachhaltig einerseits durch die 5 untersuchten Themenfelder:

1. Selbstkonzepte,
2. Wahrnehmungsstrategien
3. Kommunikationsstrategien
4. Abgrenzungsstrategien und
5. die Relevanz der Genderfrage,

beeinflusst werden.

Andererseits ist die institutionelle Ebene determinierend für das zu-Stande-Kommen eines bestimmten Begleittypus. Die Phasen auf Schüler/-innen und Lehrer/-innenseite sind die folgenden fünf. Sie sind durch typische Fragestellungen und Dilemmata geprägt, die Schüler/-innen und Lehrkräfte nicht *analog*¹⁴⁵ bearbeiten müssen, genauso wenig wie sie sich zwar im gleichen Begleitprozess befinden können, nicht aber die Phasen analog durchlaufen müssen. Für jede Phase gilt, dass eine typische Fragestellung bearbeitet werden muss, ein typisches Problem gelöst werden soll oder ein Dilemmata ausgehalten werden muss. Dabei kann die Bearbeitung dieser Aufgaben auch graduell erfolgen.

1. Orientierungsphase: Wird ein Begleitprozess initiiert?

- Sowohl Schüler/-in wie Lehrkraft orientieren sich oder orientieren sich *nicht* über die Initiierung des Begleitprozesses. Sie entscheiden in dieser Phase grundsätzlich, ob ein Problem und/oder ein Anlass besteht, das/den es sich gemeinsam zu klären lohnt oder ob dies *nicht* der Fall ist.
- Sowohl Schüler/-in wie Lehrkraft bestimmen, ob es auf ihrer Seite einen „Problembesitz“ gibt oder ob es *keinen* „Problembesitz“ gibt.

2. Klärungsphase: Wie soll dieser Begleitprozess durchgeführt werden?

- Sowohl Schüler/-in wie Lehrkraft klären für sich die Relevanz des Problems und die Rolle der Schule. Dilemmata werden erkannt und ausgehalten oder *nicht* erkannt und nicht ausgehalten.
- Sowohl Schüler/-in wie Lehrkraft entscheiden über nächste oder *keine* nächsten Schritte, die es einzuleiten gilt.
- Es findet ansatzweise eine Klärung des Problems statt oder es findet *keine* Klärung des Problems statt. Die individuelle und die institutionelle Ebene werden gleichermassen berücksichtigt oder werden *nicht* oder nur *ungenügend* berücksichtigt.
- Lehrkräfte verstehen, welche Themen und Fragen im Begleitprozess zum jeweiligen Zeitpunkt relevant und wie sie zu klären sind oder sie verstehen dies *nicht* und können den Prozess für sich und die Schüler/-innen *nicht* klären und/oder steuern.

3. Aktionsphase: Wie wird der Begleitprozess durchgeführt?

- Sowohl Lehrkraft, wie Schüler/-in werden aktiv oder bleiben inaktiv. Sie holen bsw. Informationen ein, suchen das gegenseitige Gespräch und/oder das Gespräch mit Dritten oder suchen es *nicht*. Der institutionelle Rahmen, die Qualität der Interaktionen, sowie der/die Schüler/-in und die Lehrkraft

¹⁴⁵ Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte sich bsw. in der Orientierungsphase nicht orientieren, während Schüler/-innen dies tun und umgekehrt.

bestimmen unter anderem darüber, welche Richtung der Begleitprozess nimmt und ob es zu einer einseitigen oder einer kongruenten Konstruktion von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit kommt.

- Die Schule als Institution verfügt über die notwendigen Instrumente, auffällige Schüler/-innen zu begleiten oder sie verfügt *nicht* über diese.
- Die Schule kennt ihre Rolle im Netzwerk und nimmt diese aktiv ein oder sie kennt diese *nicht*.

4. Evaluationsphase: Wie zufrieden sind Lehrkräfte und Schüler/-innen mit dem Begleitprozess?

- Lehrkraft, wie auch Schüler/-in bewerten für sich den Begleitprozess/die anderen vier Phasen oder sie bewerten diesen/diese *nicht*.
- Lehrkraft wie auch Schüler/-in sind zufrieden mit den eigenen Leistungen, den Leistungen des anderen im Begleitprozess oder sie sind *nicht* zufrieden damit.

5. Neuorientierungsphase: Welche Schlüsse ziehen Schüler/-innen und Lehrkräfte aus dem bereits erlebten Begleitprozess?

- Sowohl Schüler/-in wie Lehrkraft orientieren sich neu und kommen zu einer sekundären oder tertiären Einschätzung des Begleitprozesses oder sie kommen zu *keiner* Neuorientierung im Begleitprozess. Sekundäre oder tertiäre Einschätzungen kommen nicht zum Zug oder geben (scheinbar) nichts her. Primäre Beurteilungsmuster werden eingeschliffen.
- Lehrkraft und Schüler/-in evaluieren die eigene Rolle und die Rolle des anderen im Begleitprozess und ziehen daraus entsprechende Schlüsse und Konsequenzen oder sie tun dies *nicht*.

Diese 5 Phasen gestalten den Begleitprozess entscheidend. Sie können

- zyklisch wiederkehren.
- müssen nicht in der angeführten Reihenfolge ablaufen.
- können parallel verlaufen.
- können sich überschneiden und ineinander verwoben sein.
- können verknüpft sein und einander prägen und bedingen.¹⁴⁶
- jederzeit zu Ende gehen und den Begleitprozess beenden oder abbrechen.

Im Zentrum der nachfolgenden Analyse stehen für die verschiedenen Phasen typische inhärente Frage- und Problemstellungen, die zu lösen und Dilemmata, die auszuhalten sind. Je nach individueller Bearbeitung dieser Problemstellungen und Dilemmata durch die Lehrkraft, durch die Schule als Institution sowie durch die Schüler/-innen nimmt der Begleitprozess eine andere Richtung und nähert sich einem der folgenden vier Begleittypen an.

Begleittypus 1:	Einseitige (partielle) Konstruktion von Zufriedenheit (auf Lehrer/-innenseite)
Begleittypus 2:	Einseitige (partielle) Konstruktion von Zufriedenheit (auf Schüler/-innenseite)
Begleittypus 3:	Kongruente Konstruktion von (partieller) Unzufriedenheit (auf Lehrer/-innen und Schüler/-innenseite).

¹⁴⁶ Die Klärungsphase kann z. B. stark von der Aktionsphase abhängig sein. Gelingt es der Lehrkraft, ihren Klärungsbedarf aktiv zu bearbeiten oder gelingt ihr das nicht.

Begleittypus 4: Kongruente Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit. (auf Lehrer/-innen und Schüler/-innenseite)

Die Typologie der Begleitprozesse beruht somit auf einem konstruktivistischen Ansatz. Da es gut begründete Kritik an radikal-konstruktivistischen Positionen in der Pädagogik gibt (vgl. dazu Diesbergen 2000), verstehen sich die nachfolgenden Ausführungen jedoch nicht als radikal-konstruktivistisch. Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, die theoretischen und historischen Debatten zum Konstruktivismus anzuführen und aufzurollen. Vielmehr geht es darum, anhand der nachfolgenden Typologie der Prozesse aufzuzeigen, dass es für eine ständige Professionalisierung unabdingbar ist, dass die Lehrkräfte und Schulleiter sich die nötigen Kompetenzen aneignen können, ihre Begleitprozesse aktiv zu *konstruieren*, zu verwerfen, zu überdenken und immer wieder *neu* zu zeichnen.

Die folgenden vier Tabellen (Tab. 86-89) zeigen für die 5 beschriebenen Phasen *mögliche* bestimmende Faktoren für den jeweiligen Begleittypus, die hiermit zur Diskussion gestellt werden. Diese Faktoren können die Konstruktion von Unzufriedenheit auf Schüler/-innen und auf Lehrer/-innenseite auslösen. Sie können, müssen aber nicht gleichzeitig auftreten, und können sich auch gegenseitig ausschliessen oder umgekehrt einander bedingen. Vorauszuschicken sind folgende beiden Überlegungen:

- a) Verknüpfungen zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innenseite ist besondere Beachtung zu schenken. Es gibt einerseits eine Art der Zufriedenheit auf Lehrer/-innenseite, die bei den Schülern/Schülerinnen Unzufriedenheit auslöst (Interview 16). Auf diese einseitige Konstruktion von Zufriedenheit auf Lehrer/-innenseite gilt es aus institutioneller Sicht besonders zu achten, und dem sich daraus ergebenden Handlungsbedarf hat sich das Gymnasium als Institution zu stellen.
- b) Andererseits gibt es genauso eine Art der kongruenten Konstruktion von Zufriedenheit, die nicht vorbehaltlos von der Schule als Institution angestrebt und angenommen werden kann. Dazu gehört, dass es eine kongruente *individuelle* Zufriedenheit auf Lehrer/-innen und Schüler/-innenseite gibt, die aber auf der *institutionellen Ebene* zu denken geben sollte. Gemeint ist damit beispielsweise die Schülerin, die beschreibt, ihr Lehrer hätte sie vor dieser bösen Welt beschützt und eine Art Retterfunktion übernommen (Interview 12). Lehrkräfte, die sich als Retter ihrer Schüler/-innen fühlen und aufführen, können zwar durchaus mit dieser Rolle zufrieden sein, weil diese auch gewisse Bedürfnisse bei der Lehrkraft *bedient und abspeist*. Genauso können Schüler/-innen zufrieden sein mit dieser Rolle der Lehrkraft, da sich jemand ernsthaft um sie zu bemühen scheint. Dennoch muss eine solche Art der Begleitung aus institutioneller Sicht hinterfragt werden, denn eine solch enge Art der Begleitung ist fragwürdig und geht über das, was die Schule im Rahmen ihrer Integrationsaufgaben leisten soll und kann, hinaus.

Unter Einbezug dieser zwei vorausgehenden Überlegungen wird in den nachfolgenden Ausführungen keine abschliessende Diskussion der relevanten Konstellationen angestrebt. Die erarbeiteten Faktoren scheinen in *exemplarischer Form* aufgrund der diskutierten Interviews lediglich *relevant* für die Begleitprozesse und mitverantwortlich für die *Konstruktion* von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit auf Seite der Schüler/-innen und der Lehrkräfte. Dabei ist es wichtig zu sehen, dass es auch lediglich eine *partielle* Zufriedenheit oder eine *partielle* Unzufriedenheit mit dem Begleitprozess geben kann. Lehrkräfte und Schüler/-innen sind mit bestimmten Aspekten, Interaktionen und/oder Verläufen des Begleitprozesses unzufrieden oder zufrieden, mit anderen aber durchaus zufrieden, respektive unzufrieden. Hinzu kommt, dass man jeweils mit den eigenen Leistungen sehr wohl zufrieden

sein kann, aber mit den Leistungen der anderen am Prozess beteiligten Personengruppen nicht oder umgekehrt. Zufriedenheit und Unzufriedenheit können nicht vollends aufgetrennt werden, überwiegen aber in den untersuchten Interviews für eine Person im Begleitprozess jeweils in der einen oder anderen Form. In einer durch weiterführende Forschung zu klärenden Verhältnis sind die in den Tabellen angeführten Faktoren bestimmend für den Verlauf der Begleitungsprozesse. Ausführlicher zu klären ist vor allem, wie sich die Konstruktionen von Unzufriedenheit, respektive von Zufriedenheit auf Seite der Schüler/-innen und der Lehrkräfte gegenseitig beeinflussen und wie es vermehrt zu einer intersubjektiven Konstruktion von Zufriedenheit mit den Begleitprozessen kommen könnte. Es ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass die nachfolgenden Faktoren *per se* zur jeweiligen Konstruktion von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit führen können. Die genannten Faktoren können, aber müssen nicht gemeinsam auftreten und sind daher auch *nicht primär* als Cluster zu sehen.

3.6.1.1. Begleittypus 1: Einseitige Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit (Lehrer/-innenseite)

Die Schüler/-in ist eher *unzufrieden*, die Mehrheit der Lehrkräfte/die Schule sind/ist eher *zufrieden*.

Die/der Schüler/-in ist eher unzufrieden mit der Begleitung durch die Schule. Die Lehrkräfte/ die Schule sind mit dem Begleitungsprozess eher zufrieden oder haben nicht realisiert, dass sie einen solchen hätten vollbringen müssen. Die Mehrheit der Lehrkräfte/ die Schule haben aus Schüler/-innensicht *nicht* adäquat auf den auffälligen Schüler/die auffällige Schülerin reagiert.

Begleittypus 1 Einseitige Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit (Lehrer/-innenseite)	Schüler/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Unzufriedenheit	Lehrer/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit
Orientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in nimmt die eigenen Probleme (bsw. Magersucht, Depression, Suchtgefährdung) nicht angemessen wahr, ist aber dadurch belastet, möglicherweise ist der schulische Erfolg gefährdet. • Schüler/-in erwartet eine Reaktion/Begleitung von der Schule, kann diese aber nicht formulieren oder herbeiführen. Die Schule nimmt die unausgesprochene Erwartungshaltung nicht zur Kenntnis. • Schüler/-in wird von der Lehrkraft angesprochen auf ihr Wohlbefinden/ihre Situation, will sich aber der Lehrkraft nicht anvertrauen und ärgert sich über die Grenzüberschreitung. Er/sie sieht nicht ein, warum die Lehrkraft einen Begleitprozess initiieren möchte. • Der/die Schüler/-in erkennt, dass die Schule einen Begleitprozess vollbringen sollte/könnte/müsste, sieht aber nicht, wie sie dies adäquat vornehmen könnte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft verfügt nicht über adäquate Wahrnehmungsstrategien, nimmt den auffälligen Schüler/die auffällige Schülerin nicht als solchen/solche wahr und sieht keinen Handlungsbedarf. • Lehrkraft nimmt den auffälligen Schüler/die auffällige Schülerin wahr und traut sich die Begleitung zu. Die Lehrkraft denkt, sie verfüge über ein entsprechendes Selbstbild und die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen, Wahrnehmungsstrategien, Kommunikationsstrategien, Abgrenzungsstrategien, sowie eine entsprechende Sensibilisierung für die Relevanz der Genderfrage. • Lehrkraft nimmt den auffälligen Schüler/die auffällige Schülerin, aber keinen weiteren Handlungsbedarf auf seiner/ihrer Seite wahr. Die Lehrkraft verfügt über starke Abgrenzungsstrategien, welche ihr ermöglichen, ihre Unterrichtstätigkeit trotzdem mit grosser Zufriedenheit auszuführen.
Klärungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in kann für sich das Problem nicht klären und bleibt verstrickt in der eigenen, schwierigen Situation. Er/sie sieht nicht ein, was die Schule für den Begleitprozess tun könnte. • Trotz hoher Erwartungen an einen schulischen Begleitprozess weiss der/die Schüler/-in nicht, wie die Schule ihn/sie besser unterstützen/begleiten könnte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft klärt für sich den Problembesitz und den Begleitprozess. Es gelingt nicht, die Sicht des Schülers/der Schülerin zu erheben, zu verstehen oder mit einzubeziehen. • Lehrkraft ist zufrieden mit der eigenen Problemanalyse und entscheidet sich, nächste Schritte einzuleiten oder zu vermeiden. • Die Klärung, die die Lehrkraft im Begleitprozess vornimmt, ist einseitig durch ihre eigene Sicht geprägt.
Aktionsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in fühlt sich von der Lehrkraft bedrängt, belehrt, nicht ernst genommen oder missverstanden. • Schüler/-in fühlt sich aufgrund der Genderkonstellation verletzt. • Schüler/-in zieht sich zurück, weicht aus, empfindet das Vorgehen der Lehrkraft als wenig taktvoll. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft tritt nicht mit dem/der Schüler/-in in Kontakt. Sie zieht sich zurück. Der Begleitprozess bricht ab, ohne dass sich der Abbruch negativ auf die Zufriedenheit der Lehrkraft auswirkt. • Die Lehrkraft nimmt mit dem/der Schüler/-in Kontakt auf und glaubt sie kann diese/n aus ihrer Sicht

	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in empfindet den Rückzug der Schule/Lehrkraft als wenig hilfreich und hätte sich eine intensivere Begleitung gewünscht, ohne dies so formulieren zu können. 	<p>angemessen begleiten. Sie verfügt über das dafür notwendige Selbstkonzept und die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen, angemessene Wahrnehmungs- und Kommunikationsstrategien. Sie kann sich im positiven Sinne abgrenzen und zeigt die nötige Sensibilität für die Relevanz der Genderfrage. Eine Sicht des Schülers/der Schülerin auf den Begleitprozess kann sich die Lehrkraft nicht erschliessen oder will diese nicht zur Kenntnis nehmen.</p>
Evaluationsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in evaluiert die Begleitung einzelner/der Mehrheit der Lehrkräfte als ungenügend und wenig hilfreich. Sie ist damit unzufrieden. • Der/die Schülerin evaluiert den Begleitprozess anhand zu hoher und unrealistischer Wertvorstellungen. Er/sie erwartet von der Schule eine Art der Begleitung, die diese nicht leisten kann/will. Es finden Übertragungen zwischen Eltern und Lehrkräften statt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkraft kann sich das Fremdbild, welches bei dem/der Schüler/-in entsteht, nicht erschliessen. • Es findet keine kritische Evaluation des eigenen Handelns statt: dieses ist positiv besetzt und durch eine beschönigende Selbstwahrnehmung verzerrt. • Lehrkraft evaluiert den Begleitprozess angemessen und realistisch. Sie muss sich von überhöhten Ansprüchen der Schüler/-innen abgrenzen und ist zufrieden mit der eigenen Rolle und Leistung im Begleitprozess. Die Prozessverantwortung wurde übernommen. • Die Lehrkraft kommt zum Schluss, dass ihr Engagement im Begleitprozess nicht taugt und nicht auf fruchtbaren Boden stösst. Sie kann sich damit aber gut abfinden und grenzt sich innerlich und auf der Handlungsebene ab.
Neuorientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in sieht keine Möglichkeiten für eine Neuorientierung im Begleitprozess. • Sie/Er wendet sich von der Schule ab. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es kommt zu keiner Neuorientierung im Begleitprozess. Die Lehrkraft verharrt in einer bestimmten Phase oder bricht diese bewusst oder unbewusst ab. • Die Lehrkraft orientiert sich neu. Die Neuorientierung ist aber nicht im Sinne des begleiteten Jugendlichen. Dies wird von der Lehrkraft nicht so wahrgenommen. • Die Lehrkraft bewertet die Ansprüche des Schülers/der Schülerin als überhöht und grenzt sich davon ab. Sie verhält sich damit loyal gegenüber den eigenen Werten und/oder den Werten der Schule. Der/die Schüler/-in wird allein gelassen. • Die Lehrkraft kommt zu keinen sekundären und tertiären Einschätzungen im Begleitprozess.

		Möglicherweise verharzt sie in einer Position der Hilflosigkeit, die sie selbst nicht anerkennt.
--	--	--

Tabelle 86: Begleittypus 1: Die fünf Phasen und eine exemplarische Auswahl an möglichen bestimmenden Faktoren

3.7.1.2. Begleittypus 2: Einseitige Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit (Schüler/-innenseite)

Die Schüler/-innen sind *eher zufrieden*. Die Mehrheit der Lehrkräfte/die Schule sind *eher unzufrieden*.

Der/die Lehrkraft wünscht sich, dass der/die Schüler/-in zugänglicher und offener wäre. Der/die Schüler/-in möchte keine/wenig Hilfe durch die Schule in Anspruch nehmen. Er/sie ist mit der angebotenen Hilfestellung zufrieden oder will diese nicht annehmen. Die Lehrkraft auf der anderen Seite ist aus verschiedenen Gründen nicht zufrieden mit dem eigenen/schulischen Begleitprozess.

Begleittypus 2: Einseitige Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit (Schüler/-innenseite)	Schüler/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit	Lehrer/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Unzufriedenheit
Orientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Der/die Schüler/-in nimmt nicht wahr, dass die Schule einen Begleitprozess vollbringen sollte/könnte (z.B. bei einsetzender Magersucht). Er/sie ist zufrieden damit, dass sich die Schule möglichst wenig in sein/ihr Leben einmischt. Der/die Schüler/-in sieht, dass er /sie Begleitung durch die Schule braucht und traut der Schule dieses Engagement auch zu. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft erkennt, dass es einen Begleitprozess durch die Schule zu vollbringen gälte. Er/sie sieht sich aber nicht im Stande, diesen zu initiieren oder durchzuziehen. Eine Entlastung auf der institutionellen Ebene ist nicht vorgesehen. Die Lehrkraft erkennt, dass es einen Begleitprozess zu vollbringen gilt, hat aber auf der individuellen und institutionellen Ebene Klärungsbedarf.
Klärungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Dem/der Schüler/-in ist klar, wie weit das Engagement der Schule gehen kann und inwiefern die Schule ihn/sie begleiten kann/oder nicht begleiten kann. Er/sie akzeptiert die Grenzziehung der Schule. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft hat gegenüber einem/einer Schüler/-in ein gewisses Unbehagen. Sie verdrängt jedoch die Klärung des Begleitprozess oder kennt keine dafür wirksamen Instrumente. Sie verharzt in einem Zustand der Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit. Sie unternimmt keine weiteren Schritte, obwohl sie möchte/sollte. Die Lehrkraft besitzt keine angemessenen Fähigkeiten, den Begleitprozess für sich und den/die Schüler/-in zu klären. Sie verharzt bei primären Einschätzungen der Situation. Die Lehrkraft kommt allenfalls zu sekundären und/oder tertiären Einschätzungen, die aber für sie keinen

		klärenden Charakter haben, mit denen sie nichts anfangen kann und die für sie nicht biographisch kongruent sind.
Aktionsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Der/die Schüler/-in sucht sich Hilfe neben der Unterstützung durch die Schule. • Der/die Schüler/-in ist mit der Begleitung durch die Schule zufrieden. Er/sie erwartet von seinen/ihren Lehrkräften nicht mehr, als diese bereits leisten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft initiiert den Begleitprozess oder versucht, diesen zu initiieren. Sie kann aber den/die Schüler/-in nicht erreichen und/oder wird abgewiesen. • Die Lehrkraft macht sich Vorwürfe und fühlt sich für den/die Schüler/-in verantwortlich. Sie ist Geheimnisträgerin und weiss nicht, wie sie sich entlasten kann. • Die Lehrkraft sieht sich in der Rolle der Retterin und glaubt für den/die Schüler/-in das Problem lösen zu müssen. Sie verfügt über wenig Abgrenzungsstrategien und mischt sich zu stark ein. Sie hat zu hohe Ansprüche an sich und an ihre Leistung im Begleitprozess. • Die Lehrkraft initiiert den Begleitprozess, ist aber überzeugt, dass sie den/die Schüler/-in ohnehin nicht erreichen kann. Sie wünscht sich von Seiten des Schülers/der Schülerin mehr Kooperation, Zusammenarbeit und Öffnung.
Evaluationsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Der/die Schüler/-in ist mit dem Begleitprozess zufrieden. Sie hat von den Lehrkräften, das erhalten, was sie einerseits erwartet und andererseits gewünscht hat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft kommt zum Schluss, dass ihr Engagement im Begleitprozess nicht taugt und nicht auf fruchtbaren Boden stösst. Sie kann sich damit nicht, nur schwer, und/oder mit einem schlechten Gewissen abfinden. • Die Lehrkraft kann ihr Engagement nicht angemessen evaluieren und versteht nicht, warum ihre Begleitung nicht gelingt. Es stehen ihr keine brauchbaren Evaluationsinstrumente (u.a. Gespräch im Kollegium, mit der Schulleitung, Erziehungsberatung) zur Verfügung oder werden von der Lehrkraft nicht als brauchbar gewertet. • Die Lehrkraft sieht die eigenen Grenzen realistisch, es bestehen aber auf der institutionellen Ebene keine/wenig Möglichkeiten, sie zu entlasten.
Neuorientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Der/die Schüler/-in ist mit der erfolgten Begleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft ist mit dem Begleitprozess unzufrieden

	<p>zufrieden und möchte diese abbrechen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der/die Schüler/-in ist mit der erfolgten Begleitung zufrieden und möchte diese im gewohnten Rahmen aufrecht erhalten. Er/sie erwartet nicht mehr von der Schule, als diese bieten kann. 	<p>und möchte diesen abbrechen oder an jemand anderen delegieren. Das entsprechende Netzwerk spielt aber nicht und trägt nicht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft ist mit dem Begleitprozess unzufrieden, sekundäre und tertiäre Einschätzungen haben nicht zum Erfolg geführt. Dass der/die Schüler/-in mit dem Begleitprozess unzufrieden ist, wird nicht zur Kenntnis genommen. • Die Lehrkraft führt den Begleitprozess wie bisher weiter und verharrt in der Unzufriedenheit oder hält diese aus.
--	---	---

Tabelle 87: Begleittypus 2: Die fünf Phasen und eine exemplarische Auswahl an möglichen bestimmenden Faktoren

3.7.1.3. Begleittypus 3: Kongruente¹⁴⁷ Konstruktion von (partieller) Unzufriedenheit

Die Mehrheit der Lehrkräfte/die Schule und Schüler/-innen sind mit der Begleitung *eher unzufrieden*.

Sowohl Lehrkräfte wie Schüler/-innen sind unzufrieden mit der Begleitung. Es wurde kein gemeinsamer *Modus Vivendi* gefunden. Gegenseitige Erwartungen sind nicht ausgesprochen, nicht geklärt und werden nicht gegenseitig akzeptiert. Abmachungen werden nicht von beiden Seiten eingehalten.

Begleittypus 3: Kongruente Konstruktion von (partieller) Unzufriedenheit	Schüler/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Unzufriedenheit	Lehrer/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Unzufriedenheit
Orientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in nimmt die eigenen Probleme (bsw. Magersucht) nicht angemessen wahr, ist aber dadurch belastet, allenfalls ist der schulische Erfolg gefährdet. • Schüler/-in erwartet eine Reaktion/Begleitung von der Schule, kann diese aber nicht formulieren oder herbeiführen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft erkennt, dass es einen Begleitprozess durch die Schule zu vollbringen gälte. Er/sie sieht sich aber nicht im Stande, diesen zu initiieren oder durchzuziehen. Eine Entlastung auf der institutionellen Ebene ist nicht vorgesehen. • Die Lehrkraft erkennt, dass es einen Begleitprozess zu

¹⁴⁷ *Kongruent* meint hier weder das Zustandekommen der Unzufriedenheit, noch die dafür verantwortlichen Auslöser oder die Intensität der Emotionen. Kongruent ist lediglich die Tatsache, dass Schüler/-innen und Lehrkräfte mit den Begleitprozessen unzufrieden sind.

	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in wird von der Lehrkraft angesprochen auf ihr Wohlbefinden/ihre Situation, will sich aber der Lehrkraft nicht anvertrauen und ärgert sich über die Grenzüberschreitung. Er/sie sieht nicht ein, warum die Lehrkraft einen Begleitprozess initiieren möchte. • Der/die Schüler/-in erkennt, dass die Schule einen Begleitprozess vollbringen sollte/könnte, sieht aber nicht, wie sie dies adäquat bewerkstelligen könnte. 	vollbringen gilt, hat aber auf der individuellen und der institutionellen Ebene Klärungsbedarf.
Klärungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in kann für sich das Problem nicht klären und bleibt darin verstrickt. Er/sie sieht nicht ein, was die Schule für den Begleitprozess tun könnte. • Trotz hoher Erwartungen an einen schulischen Begleitprozess weiss der/die Schüler/-in nicht, wie die Schule ihn/sie besser unterstützen/begleiten könnte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft hat gegenüber einem/einer Schüler/-in ein gewisses Unbehagen. Sie verdrängt aber die Klärung des Begleitprozesses und verharrt in einem Zustand der Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit. Sie unternimmt keine weiteren Schritte, obwohl sie möchte/sollte. • Die Lehrkraft besitzt keine angemessenen Fähigkeiten oder Instrumente, den Begleitprozess für sich und den/die Schüler/-in zu klären. Sie verharrt bei primären Einschätzungen der Situation. • Die Lehrkraft kommt zu sekundären und/oder tertiären Einschätzungen, die aber für sie keinen klärenden Charakter haben.
Aktionsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in fühlt sich von der Lehrkraft bedrängt, belehrt, nicht ernst genommen oder missverstanden. • Schüler/-in fühlt sich aufgrund der Genderkonstellation verletzt. • Schüler/-in hat sich der Lehrkraft anvertraut und verbindet damit bestimmte bewusste/unbewusste Erwartungen. Diese kann oder will die Lehrkraft nicht erfüllen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft initiiert den Begleitprozess oder versucht diesen zu initiieren. Sie kann jedoch den/die Schüler nicht erreichen und/oder wird abgewiesen. • Die Lehrkraft macht sich Vorwürfe und fühlt sich für den/die Schüler/-in verantwortlich. Sie ist Geheimnisträgerin und weiss nicht, wie sie sich entlasten kann. • Die Lehrkraft sieht sich in der Rolle der Retterin und glaubt, für den/die Schüler/-in das Problem lösen zu müssen. Sie verfügt über wenig Abgrenzungsstrategien und mischt sich zu stark ein. Sie hat zu hohe Ansprüche an sich und an ihre Leistung im Begleitprozess. • Die Lehrkraft initiiert den Begleitprozess, glaubt aber, dass sie den/die Schüler/-in ohnehin nicht erreichen kann. Sie wünscht sich von Seiten des Schülers/der

		Schülerin mehr Kooperation, Zusammenarbeit und Öffnung.
Evaluationsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in evaluiert die Begleitung einzelner/der Mehrheit der Lehrkräfte als ungenügend und wenig hilfreich. Er/sie ist damit unzufrieden. • Der/die Schülerin evaluiert den Begleitprozess anhand zu hoher und unrealistischer Wertvorstellungen. Er/sie erwartet von der Schule eine Art der Begleitung, die diese nicht leisten kann/will. Es finden Übertragungen zwischen Eltern und Lehrkräften statt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft kommt zum Schluss, dass ihr Engagement im Begleitprozess nicht taugt und nicht auf fruchtbaren Boden stösst. Sie kann sich damit nicht, nur schwer, und/oder mit einem schlechten Gewissen abfinden. • Die Lehrkraft kann ihr Engagement nicht angemessen evaluieren und versteht nicht, warum ihre Begleitung nicht gelingt. Es stehen ihr keine brauchbaren Evaluationsinstrumente (u.a. Gespräch im Kollegium, mit der Schulleitung, Erziehungsberatung) zur Verfügung oder werden von der Lehrkraft nicht als brauchbar gewertet. • Die Lehrkraft sieht die eigenen Grenzen realistisch, es bestehen aber auf der institutionellen Ebene keine/wenig Möglichkeiten sie zu entlasten.
Neuorientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in sieht keine Möglichkeiten für eine Neuorientierung im Begleitprozess. • Sie/Er wendet sich von der Schule ab 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft ist mit dem Begleitprozess unzufrieden und möchte diesen abbrechen oder an jemand anderen delegieren. Das entsprechende Netzwerk spielt allerdings nicht und trägt nicht. • Die Lehrkraft ist mit dem Begleitprozess unzufrieden, sekundäre und tertiäre Einschätzungen haben nicht zum Erfolg geführt. • Die Lehrkraft führt den Begleitprozess wie bisher weiter und verharret in der Unzufriedenheit.

Tabelle 88: Begleittypus 3: Die fünf Phasen und eine exemplarische Auswahl an möglichen bestimmenden Faktoren

3.7.1.4. Begleittypus 4: Kongruente Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit Lehrkräfte und Schüler/-innen sind mit der Begleitung *eher zufrieden*

Die Schule und die Mehrheit der Lehrkräfte und Schüler/-innen haben einen Modus Vivendi gefunden, der für alle Beteiligten einigermaßen zufrieden stellend ist. Gegenseitige Erwartungen sind ausgesprochen, geklärt und werden gegenseitig akzeptiert. Abmachungen werden eingehalten.

Begleittypus 4: Kongruente Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit	Schüler/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit	Lehrer/-innenseite: Konstruktion von (partieller) Zufriedenheit
Orientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Der/die Schüler/-in sieht, dass er /sie Begleitung durch die Schule und Vernetzung mit einer Beratungsstelle braucht. Er/sie traut der Schule dieses Engagement auch zu. 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft erwartet a priori auffällige Schüler/-innen und nimmt diese wahr. Sie traut sich die Begleitung und/oder die Vernetzung mit einer Beratungsstelle zu. Die Lehrkraft verfügt über ein entsprechendes Selbstbild und die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Lehrkraft kennt das Netzwerk, mögliche Verfahren und Instrumente, die ihr im Begleitprozess zur Verfügung stehen werden.
Klärungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Dem/der Schüler/-in ist klar, wie weit das Engagement der Schule gehen kann und inwiefern die Schule ihn/sie begleiten kann/oder nicht begleiten kann. Er/sie akzeptiert die Grenzziehung der Schule. 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft ist zufrieden mit der eigenen Problemanalyse und entscheidet sich, nächste Schritte einzuleiten oder zu vermeiden.
Aktionsphase	<ul style="list-style-type: none"> Der/die Schüler/-in sucht sich Hilfe neben der Unterstützung durch die Schule. Er sie lässt sich mit einer Beratungsstelle vernetzen. Der/die Schüler/-in ist mit der Begleitung durch die Schule zufrieden. Er/sie erwartet von seinen/ihrer Lehrkräften nicht mehr, als diese bereits leisten. Probleme und Schwierigkeiten im Begleitprozess kann er/sie rückmelden und stösst damit bei der Lehrkraft/der Schule auf offene Ohren. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft nimmt mit dem/der Schüler/-in Kontakt auf und kann diesen/diese angemessen begleiten. Sie verfügt über das dafür notwendige Selbstkonzept und die damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartungen, angemessene Wahrnehmungs- und Kommunikationsstrategien. Sie kann sich im positiven Sinne abgrenzen und zeigt die nötige Sensibilität für die Relevanz der Genderfrage. Eine Entlastung der Lehrkraft auf der institutionellen Ebene ist vorgesehen und in Kraft. Die Schule/Lehrkraft verfügt über die notwendigen Verfahren und Instrumente, den/die Schüler/-in zu begleiten. Regelmässig, falls nötig, werden die Begleitprozesse thematisiert.
Evaluationsphase	<ul style="list-style-type: none"> Der/die Schüler/-in fühlt sich aufgrund seiner/ihrer Rückmeldungen an die Schule (ansatzweise) verstanden. Er/sie bewertet den Begleitprozess, auch wenn sich Schwierigkeiten ergeben, grundsätzlich als hilfreich. Der/die Schüler/-in ist mit dem Begleitprozess zufrieden. Sie hat von den Lehrkräften, das erhalten, was sie einerseits 	<ul style="list-style-type: none"> Die Schule/Lehrkraft kann sich im Gespräch das Fremdbild, welches bei dem/der Schüler/-in entsteht, im Gespräch erschliessen. Es findet eine kritische Evaluation des eigenen Handelns statt: dieses ist nicht nur positiv besetzt und durch eine beschönigende Selbstwahrnehmung

	erwartet und andererseits gewünscht hat	<p>verzerrt.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft evaluiert den Begleitprozess angemessen und realistisch. Sie muss sich von überhöhten Ansprüchen der Schüler/-innen abgrenzen und ist zufrieden mit der eigenen Rolle und Leistung im Begleitprozess. Die Prozessverantwortung wurde übernommen, von der Verantwortung, mit dem/der Schüler/-in gewisse Resultate zu erreichen, grenzt man sich ab. Die Lehrkraft kann Rückschläge im Begleitprozess verkraften und sich davon innerlich und auf der Handlungsebene abgrenzen. Dennoch werden die Beiträge und Entscheidungen des Schülers/der Schülerin als gleichwertig beurteilt.
Neuorientierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Der/die Schüler/-in ist mit der erfolgten Begleitung zufrieden und möchte diese abbrechen. Der/die Schüler/-in ist mit der erfolgten Begleitung zufrieden und möchte diese im gewohnten Rahmen aufrecht erhalten. Er/sie erwartet nicht mehr von der Schule als diese bietet und bieten kann. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft bewertet überhöhte Ansprüche des Schülers/der Schülerin angemessen und grenzt sich davon ab. Sie verhält sich damit loyal gegenüber den eigenen Werten und/oder den Werten der Schule. Die Lehrkraft ist zufrieden damit, wie sie sich für den Begleitprozess engagiert hat. Sie betrachtet ihre Aufgabe als abgeschlossen oder führt diese weiter. In der Evaluationsphase gewonnene Erkenntnisse werden in eine Neuorientierung eingebracht. Es kommt zu sinnvollen, für die Lehrkraft biographisch kongruenten Einschätzungen im Begleitprozess.

Tabelle 89: Begleittypus 4: Die fünf Phasen und eine exemplarische Auswahl an möglichen bestimmenden Faktoren

Die Unterteilung in die 4 Begleittypen zeigt auf, was es im Rahmen der Schulentwicklung anzustreben gilt: Begleittypus 4: Lehrkräfte/Schule und Schüler/-innen sind mit den Begleitungsprozessen *eher zufrieden*. Kernstück der Schulentwicklungsprozesse ist die aktive Gestaltung der Begleitungsprozesse durch die Schule und die Mehrheit der Lehrkräfte. Dabei spielt die individuelle und institutionelle Beurteilung der Begleitprozesse eine entscheidende Rolle. Da allgemein bekannt ist, dass kognitive Bewertungen (z. B. die Bewertung von Stress auslösenden Momenten oder von eigenen emotionalen Zuständen) entscheidend sind für die persönliche Befindlichkeit und das Wohlbefinden, sind diesen Bewertungen im Hinblick auf die *Mental Health Promotion* am Gymnasium grosse Beachtung zu schenken. Zu beachten ist bei der Gestaltung der Professionalisierung, dass es nicht um eine allgemeine Zufriedenheit an der Schule oder im Privatleben geht, sondern um die *Zufriedenheit mit den Begleitprozessen durch die Schule*. Insbesondere Schüler/-innen müssen mit ihrem Leben und den Umständen, denen sie ausgesetzt sind, gar nicht zufrieden sein. Sie können aber dennoch mit den schulischen Begleitprozessen zufrieden sein, trotz der mannigfaltigen Schwierigkeiten, die solche Prozesse mit sich bringen. Auch müssen Lehrkräfte nicht zufrieden sein damit, wie schwierig eine Lebenssituation eines Schülers/einer Schülerin ist. Dies löst bei Lehrkräften oft eher *Unbehagen, Betroffenheit, Wut, Mitleid oder Angst* als Zufriedenheit aus. Lehrkräfte können aber durchaus zufrieden sein mit ihrem eigenen Engagement im Begleitprozess und ihrer Fähigkeit, diesen zu klären und aktiv zu gestalten. Dabei ist es wichtig, individuelle und institutionelle Grenzen anzuerkennen und zu akzeptieren, ohne diese als Vorwand zu nehmen, in Begleitungsprozessen *untätig* zu bleiben. Es gilt auch auszuhalten, dass Begleittypus 4 nicht in jedem Fall angestrebt werden kann und trotz guter Bemühungen der Schule oder des Schülers/der Schülerin nicht erreicht wird. Der transparente Umgang mit Defiziten und das Lernen daraus sind für die weitere Entwicklung der Schule und/oder einer bestimmten Lehrkraft entscheidend.

Auf Seite der Lehrkräfte lässt sich grob unterteilen in eine *aktive* Gestaltung des Begleitprozesses und in eine *passive* Gestaltung, Inaktivität oder ein Laissez-faire. Es muss allerdings klar gesehen werden, dass eine Nicht-Gestaltung der Begleitprozesse ebenfalls eine Gestaltung der Begleitprozesse ist, nämlich eben *keine* bewusste Gestaltung. Es handelt sich hier um eine Gestaltung, die dem Zufall, dem Chaos und der Willkür unterworfen ist. Erzieher/-innen können *nicht* nicht erziehen, genauso wie Paul Watzlawick festhält, dass man *nicht* nicht kommunizieren kann (vgl. dazu Paul Watzlawick's erstes Axiom, in: Watzlawick, 1967, p. 48-51). Es scheint also unverkennbar, dass Ignorieren, Schweigen oder Wegsehen nicht geeignete Massnahmen sind, um auffällige Schüler/-innen zu begleiten. Denn auch das *Schweigen der Lehrkräfte begleitet* die Schüler/-innen in ihren schwierigen Zeiten und darüber hinaus (vgl. Interview 13). Ungelöste Probleme, wie beispielsweise eine vermeintlich unfaire angepasste Bewertung über einen bestimmten Zeitraum, lassen sich weder durch Ignorieren bearbeiten, noch ungeschehen machen. Werden Problembereiche *nicht* identifiziert und benannt, lassen sich dafür auch keine situativ angepassten Handlungsalternativen entwerfen, anwenden und schon gar nicht evaluieren. Probleme nicht zu bearbeiten, totzuschweigen oder unter den Teppich zu kehren, nur weil sie schwierig und komplex sind, zeugt von mangelndem Verständnis für eine professionalisierte Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen. Das pädagogische Handlungsfeld *bleibt* dabei unbearbeitet und unübersichtlich. Das Rollenverständnis der Lehrkräfte und Schulleitungen bleibt diffus und unklar und kann so zu mehr Unsicherheit und Unzufriedenheit im Schulalltag beitragen. Eine solche Haltung ist also letztlich mitverantwortlich für Burn-out-Symptome bei Lehrkräften. Die nachfolgenden Ausführungen, welche auf den Aussagen der drei interviewten Personengruppen beruhen, sollen für eine eigene, aktive Bearbeitung dieses Handlungsfeldes Anregungen und Argumente liefern.

3.6.2. Die Darstellung der drei Sichtweisen

3.6.2.1. Die individuelle Ebene: Schulleiter/-in /Lehrkraft

Grundlagenstrategien: Selbstkonzepte und Selbstbilder

A) Die Sicht der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen

Lehrkräfte betrachten sich als verantwortlich „bis zur Matur“, da die Schüler/-innen auch die eigenen Töchter/Söhne sein könnten. Sie fühlen sich verantwortlich dafür, dass „Unterricht stattfinden“ kann und die Lernatmosphäre in der Klasse nicht gestört ist. Lehrkräfte dürfen aber nicht einfach den „Unterrichtsstoff vermitteln“, sondern sie müssen eine „möglichst gute und von den Schülern/Schülerinnen akzeptierte Nähe“ aufbauen. Lehrkräfte haben „ganz klar“ einen „pädagogischen Auftrag“. Sie sind nicht „Psychotherapeuten, sondern „Berater/-innen und Coaches“, die „widersprüchliche Anforderungen zu bewältigen haben. Mit den Schülern/Schülerinnen muss es gelingen, klare Situationen zu schaffen, denn diese müssen bewertet und allenfalls selektioniert werden.

Ihr Engagement bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen hält sich jedoch *in Grenzen*, denn Lehrkräfte müssen vor allem wissen, wo man sich „professionelle Hilfe holen kann“. Die Frage, wie weit das Engagement der Lehrkräfte geht, wenn die Vernetzung mit einer Beratungsstelle erfolgt ist, wurde kontrovers beantwortet. Während eine Lehrkraft eine Schüler/-in trotz Überweisung an die Jugendpsychiatrie begleitet und an dieser Stelle sogar interveniert (vgl. Interview 5), sagen andere, dass ihre Aufgabe nach erfolgter Vernetzung „aufhört“. Das weitere Engagement der Lehrkraft hängt einerseits stark davon ab, wie sich der/die auffällige Schüler/-in nach erfolgter Vernetzung weiter entwickelt und andererseits, ob die Lehrkraft gewillt ist, trotz erfolgter Vernetzung weitere Begleitungsfunktionen wahrzunehmen. Es besteht bei den befragten Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen eine Tendenz zu *erwarten*, dass die „professionellen Helfer/-innen“ die Probleme mit den Schülern/Schülerinnen *lösen* und die Schule dadurch entlastet wird.

Lehrkräfte sollen „ihre Meinung sagen“, mitteilen, dass sie sich Sorgen machen. Sie können hingegen keine therapeutischen Funktionen übernehmen. Tipps und Ratschläge sind wichtig, sowie auch Widerstand und Konflikt. Dazu gehört es, dass die Schule und die Lehrkräfte den Kontakt mit den Eltern suchen, da die Lehrkraft manchmal die Krise der Schüler/-innen „besser“ wahrnimmt als andere.

Einzelne befragte Lehrkräfte bauen mit ihren Schülern/Schülerinnen bewusst ein Vertrauensverhältnis auf, damit diese wissen, sie „können“ der Lehrkraft „etwas sagen“. Es sei wichtig, dass die Begleitung auffälliger Schüler/-innen mit „Herz“ aufgenommen werde. Andere halten sich während der Pause im Klassenzimmer auf, um zu signalisieren, dass sie Ansprechpersonen sind. Wichtig sei aber, dass die „Nähe“, die die Lehrkräfte zu den Schülern/Schülerinnen suchen, von diesen „akzeptiert“ sei.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die befragten Lehrkräfte und Schulleiter/-innen nicht als reine Stoff- und Wissensvermittler/-innen verstehen. Sie sehen die Begleitung auffälliger Schüler/-innen klar als pädagogischen Auftrag, beschreiben aber auch deutlich die Grenzen des eigenen Engagements. Die Frage nach den Grenzen des Engagements der Lehrkraft ist entscheidend unter anderem durch das Selbstbild und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte mitbestimmt.

B) Die Sicht der Erziehungsberater/-innen

Die Sicht der Erziehungsberater/-innen auf die Lehrkräfte, ist „vorgegeben“. Aus der „psychologisch, beraterischen Sicht müssen Lehrkräfte über ein Selbstbild dahingehend verfügen, dass sie „hinschauen“ wollen, die „Augen offen“ haben und wissen, wie man „Kontakt aufnehmen“ kann mit auffälligen Schülern/Schülerinnen. Lehrkräfte sollten sich neben der pädagogischen und erzieherischen Rolle und der Rolle der Stoffvermittlung klar auch in der Rolle der „Helfer/-innen“ sehen. Es sollte ihnen nicht „egal sein“, was mit den Schülern/Schülerinnen geschieht. Lehrkräfte sollten den Schülern/Schülerinnen vermitteln können, dass sie Vertrauenspersonen sind. Sie sollten Schüler/-innen ansprechen auf das, was sie „sehen“ und sich abweichendes Verhalten auch „merken“. Lehrkräfte sollten nicht locker lassen, auch wenn die Schüler/-innen „alles von sich weisen“. Das Vorgehen der Lehrkräfte muss in jedem Fall transparent und mit dem/der Schüler/-in abgesprochen sein.

Eine Erziehungsberaterin kritisiert, dass im Gymnasium viel zu viel Gewicht auf „Fachwissen und auf die Vermittlung von Fachwissen“ gelegt werde. Das „Menschliche“ komme zu kurz. Sie sieht eine Tendenz, dass Lehrkräfte auffällige Schüler/-innen „wegdelegieren“ an die Beratungsstellen und selbst „wegschauen“. Lehrkräfte müssten für die Schüler/-innen „gute Vorbilder“ sein und einen „Draht“ zu den Schülern/Schülerinnen finden. Dabei ist es wichtig, dass Lehrkräfte authentisch sind und „hinstehen“ können für das, was sie sagen.

Die Sicht der Erziehungsberater/-innen ist relativ einheitlich. Sie alle betonen, dass Lehrkräfte am Gymnasium nicht nur den Auftrag haben, Schüler/-innen zu unterrichten, sondern sie auch in schwierigen Situationen begleiten sollen. Der Wunsch der Gymnasiallehrkräfte, dass die Erziehungsberater/-innen für die Schule die Probleme der auffälligen Schüler/-in gemeinsam mit diesen in jedem Fall *lösen*, bestätigt sich nur bedingt. Die befragten Erziehungsberater/-innen konnten in den erhobenen Fallbeschreibungen die Probleme der Schüler/-innen auch nicht in jedem Fall *lösen*. Die Kontakte sind oft wieder abgebrochen worden, und die Erziehungsberater/-innen hatten kein oder nur ein sehr partielles Wissen darüber, wie es mit den auffälligen Schülern/Schülerinnen weiterging. Dabei zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Sicht der Lehrkräfte und der Erziehungsberater/-innen. Für die befragten Erziehungsberater/-innen ist es eher klar, dass sich die Lehrkräfte auch nach einer erfolgten Vernetzung weiter in der Begleitung der Schüler/-innen engagieren, als für die Lehrkräfte. Die Abgrenzung des Handlungsfeldes erfolgt dadurch, dass Lehrkräfte keinen therapeutischen Auftrag haben und somit keine Therapien an Schüler/-innen vornehmen sollten¹⁴⁸. Sie geschieht nicht deshalb, weil Gymnasiallehrkräfte auffällige Schüler/-innen nicht mehr begleiten sollen, da sie mit einer Beratungsstelle vernetzt sind.

C) Die Sicht der Schüler/-innen.

Die Schüler/-innen denken nicht, dass es die „Aufgabe der Lehrkräfte“ ist, die „Kinder zu erziehen“. Sie wünschen keine Begleitung durch den pädagogischen „Zeigefinger“. Aber es sei schon „sehr wichtig“, dass sich die Lehrkräfte um die „Schüler/-innen kümmern“ würden. Mehrfach betont und begründet wird dies dadurch, dass die Schüler/-innen 5 Tage in der Woche in der Schule verbringen müssen und „Lehrkräfte mehr Zeit mit den

¹⁴⁸ Eine Befragung der Universität Freiburg ergab, dass Psychologen grundsätzlich den psychodiagnostischen Markt *ungern* anderen Berufsgruppen öffnen. 32% der in dieser Studie befragten Psychologen/-loginnen gaben an, dass Nichtpsychologen „auf keinen Fall“ in der Psychodiagnostik tätig sein sollen. 49% befürworten ein Engagement anderer Berufsgruppen, wenn diese eine Zusatzausbildung ablegen, und 25% machen eine Supervision durch Psychologen zur Bedingung (Befragung zur Situation der Psychodiagnostik in der Schweiz. Hänsgen & Bernasconi, 2000, S. 95f.).

Schülern/Schülerinnen verbringen würden als die Eltern“ und sie so auch mehr sehen würden. Eine Schülerin betont, dass sie es geschätzt hat, wie der Lehrer sie „beschützt hat vor der groben Welt“. Es käme auch stark darauf an, wie sehr die Schüler/-innen sonst noch Unterstützung fänden. Haben Schüler/-innen vom Elternhaus her keine Unterstützung, sind die Lehrkräfte die ersten, die „etwas machen müssten“.

Aus Sicht der Schüler/-innen können Lehrkräfte, auch wenn sie „unpassende Bemerkungen“ fallen lassen, nichts falsch machen, wenn „es von Herzen“ kommt und „wirklich ernst gemeint“ ist. Sie können insofern etwas „falsch machen“, als dass sie „nicht richtig“ reagieren. Dazu gehört, wenn sie sich gegenüber auffälligen Schülern/Schülerinnen nicht „sensibel“ verhalten, sie brüskieren, bohren und in sie dringen wollen mit unpassenden Fragen. Zu nahe getreten ist keiner der befragten Schüler/-innen eine Lehrkraft. Lehrkräfte neigten dazu, „nicht zu viel von einem wissen zu wollen“. Die Lehrkräfte hätten eher „eine gesunde Distanz“ zu den Schülern/Schülerinnen.

Eine Schülerin äussert sich hinsichtlich der Begleitung von magersüchtigen Schülern/Schülerinnen durch Lehrkräfte vorsichtig. Lehrkräfte müssten für „diesen Fluch“ mehr sensibilisiert werden. Die Hauptaufgabe der Schule sei es, die „Eltern zu informieren“. Wichtig war es den Schülerinnen, dass sie ab und zu angesprochen werden und sich die Lehrkräfte aufrichtig dafür interessieren, wie es ihnen geht.

Lehrkräfte sind aus Sicht der Schüler/-innen *primäre* Bezugspersonen. Sie sollten sich nicht nur nach dem Wohlbefinden der auffälligen Schüler/-innen erkunden, sondern auch „aktiv dazu“ beitragen durch ihr Verhalten. Schüler/-innen möchten nicht nur über ihre Leistungen, sondern vor allem auch als Menschen wahrgenommen werden. Sie möchten dabei einerseits gleich wie die anderen Schüler/-innen behandelt werden. Andererseits wünschen sie es sich und schätzen es sehr, wenn man hinsichtlich der Leistungsbeurteilung auf ihre spezielle Situation Rücksicht nehmen kann. Sie verstehen aber, dass dies nicht immer möglich ist oder haben wegen einer Ungleichbehandlung sogar ein schlechtes Gewissen.

Lehrkräfte, die teilnahmslos auf die Essstörungen der Schülerinnen reagierten und keinen Kontakt zu ihnen suchten, waren in der Mehrzahl. In fast jedem Interview gab es jedoch eine oder mehrere Lehrkraft/Lehrkräfte, die über ein Selbstbild verfügten, das eine professionalisierte Begleitung zulässt oder zulassen würde. In beinahe jeder Fallbeschreibung gab es aber auch 1-2 Lehrkräfte, die sich hinderlich oder hilflos verhielten.

D) Zusammenfügung der drei Sichtweisen

Aufgrund der 18 erhobenen Fälle lassen sich in Bezug auf eine Zusammenfügung der 3 Sichtweisen folgende Aussagen machen:

- Alle befragten Personengruppen betonen ein Engagement der Gymnasiallehrkräfte, das über das Engagement der reinen Stoff- und Wissensvermittlung hinausgeht. Keiner/e der befragten Schulleiter/-innen, Lehrkräfte, Erziehungsberater/-innen oder Schüler/-innen sieht die Gymnasiallehrkraft in der Rolle der reinen Wissensvermittlerin.
- Diskrepanzen ergeben sich im Hinblick auf die *Grenzen des Engagements* der Lehrkraft.
 - Bei den befragten Lehrkräften besteht eine Tendenz, die eigene Rolle als Teil des pädagogischen Engagements zu sehen. Die Rolle der Helfer/-innen wird eher den Erziehungsberatern/-beraterinnen oder Therapeuten/-peutinnen

zugeschrieben. Von ihnen wird erwartet, dass sie die Schüler/-innen professionell begleiten und mit ihnen ihre Probleme lösen. Nach erfolgter Vernetzung mit einer Beratungsstelle möchten die Lehrkräfte ihr Engagement tendenziell als abgeschlossen sehen. Eine „professionelle“ Begleitung durch die Gymnasiallehrkraft wurde von den befragten Lehrkräften kaum erwähnt. Mit dem Begriff tut man sich schwer. „Professionelle Begleitung“ bezieht sich also aus Sicht der Lehrkräfte eher auf die Arbeit anderer am Netzwerk beteiligten Personen als auf die eigene Arbeit. Die Lehrkräfte und Schulleiter/-innen beschreiben auch Erfahrungen mit teils unbearbeiteter Hilflosigkeit bei den geschilderten Begleitprozessen. Sekundäre Einschätzungen der eigenen Emotionen oder der eigenen Rolle kommen selten zu Stande. Es besteht eine Tendenz des Verharrens in der Ausgangsposition.

- Die befragten Erziehungsberater/-innen ziehen die Grenze des Engagements der Lehrkräfte weniger eng. Sie beschreiben die pädagogische Rolle der Gymnasiallehrkraft auch als eine *helfende*. Sie verstehen sich nicht einseitig als „professionelle“ Helfer/-innen im Netzwerk, sondern beziehen die Rolle der Lehrkraft in die Begleitung der Schüler/-innen mit ein. Dabei ist die Rolle der Lehrkraft aber klar keine therapeutische. Das Engagement der Lehrkraft geht nach erfolgter Vernetzung mit einer Beratungsstelle klar weiter. Die einseitige Vermittlung von Fachwissen, ohne die Schüler/-innen als „Menschen“ zu sehen, wird von den Erziehungsberatern/-beraterinnen klar abgelehnt.
- Auch die befragten Schüler/-innen ziehen die Grenzen für das Engagement der Lehrkräfte eher weiter als diese selbst. Sie wünschen sich, dass sich Lehrkräfte echt und authentisch für sie interessieren und sich für sie einsetzen. Sie erwarten von den Lehrkräften keine therapeutische Begleitung, sondern dass diese sie *normal* behandeln wie die anderen Schüler/-innen auch. Während der Zeit ihrer Auffälligkeiten hatten sie wenig Energie und Mut sich für sich selbst stark zu machen und sich einzusetzen. Hier erwarten sie Unterstützung und Hilfestellung durch die Lehrkräfte. Die Erwartungen der Schüler/-innen an das Selbstbild der Lehrkräfte sind eher hoch¹⁴⁹. Sie trauen diesen aber das von ihnen gewünschte Verhalten auch zu.

Für eine professionelle Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen lohnt es sich für Schulen, einen Raum zu definieren, in dem sich ihr Engagement bewegt. Die Definition dieses Raums ist einerseits durch Schulentwicklung zu leisten, andererseits müssen Aussensichten wie die der Erziehungsberater/-innen, der Eltern, der betroffenen und der nicht betroffenen Schüler/-innen mit einbezogen werden. Von diesen gilt es sich mitunter auch aktiv und transparent abzugrenzen. Sind die gegenseitigen Erwartungen geklärt, wissen alle am Begleitprozess beteiligten Personengruppen besser, was sie voneinander erwarten und was sie nicht erwarten können.

Wahrnehmungsstrategien

A) Die Sicht der Lehrkräfte

Für die Lehrkräfte verläuft die Wahrnehmung in „einem Prozess“, der sich entwickelt. Dabei gibt es folgende Indikatoren, an denen sich auffällige Schüler/-innen erkennen lassen:

¹⁴⁹ Das zeigt sich in der Aussage in Interview 14, Lehrkräfte seien *primäre* Bezugspersonen.

1. „Störendes und regelwidriges Verhalten“

- wie Verspätungen,
 - Absenzen und
 - häufige Kurzabsenzen ohne triftigen Entschuldigungsgrund.
1. Leistungsabfall
 2. Das Auftreten und die Körpersprache oder das Körperbild (bsw. massiver Gewichtsverlust)
 3. Nicht-konformes Verhalten, bsw. sucht regelmässig und intensiv die Nähe zur Lehrkraft (siehe Interview 2)

In allen Fällen haben die Lehrkräfte ihr Wahrnehmung anhand von Gesprächen mit den Schülern/Schülerinnen und den Eltern überprüft. In Bezug auf die erhobenen Fälle gab es für die Lehrkräfte keine Schwierigkeiten hinsichtlich der Wahrnehmung. Lehrkräfte schätzen ihre eigene Wahrnehmung in Bezug auf die erhobenen Fälle als klar und deutlich ein.

B) Die Sicht der Erziehungsberater

Die Erziehungsberater/-innen haben sich nicht alle zur Wahrnehmung der auffälligen Schüler/-innen an der Schule äussern können, weil die Zusammenarbeit mit der Schule nicht in jedem Fall erfolgt ist und Erziehungsberater/-innen die Lehrkräfte nicht immer „im Blick“ haben. Die Beurteilung der Wahrnehmungskompetenzen der Lehrkräfte ist kontrovers. Einzelne Erziehungsberater/-innen sagen aus, dass die Lehrkräfte die auffälligen Schüler/-innen nicht wahrgenommen haben (Vergleiche Interview 9), während andere erklären, dass Lehrkräfte auffällige Schüler/-innen „relativ gut“ wahrnehmen würden. Es sei oft ein „Bündel an Zeichen“. Falls es Lehrkräften schwer, die eigene Wahrnehmung zu klären, könnten sie diese über längere Zeit schriftlich festhalten oder sich gegenseitig aussprechen. Dies helfe, die Wahrnehmung der auffälligen Schüler/-innen zu überprüfen, kann aber im negativen Fall auch zu vorschnellen Etikettierungen führen.

C) Die Sicht der Schüler/-innen.

Die Schüler/-innen stellen ihren Lehrkräften kein gutes Zeugnis aus, was deren Wahrnehmungsfähigkeiten angeht. In verschiedenen Fallbeschreibungen haben die Lehrkräfte gar nicht wahrgenommen, dass die Schülerin magersüchtig wurde und massiv Gewicht verlor (Interviews 13 & 16), dies über Monate nicht bemerkt¹⁵⁰ (Interview 15) oder haben ihre Krankheit anders und weniger schlimm wahrgenommen als die betroffene Schülerin (Interviews 14 & 17). Nur in einem Fall (Interview 18) hat eine Lehrkraft die Schülerin sofort auf ihre Depression angesprochen, weil sie dies gesehen hat und an der betreffenden Schule auch als Schüler/-innenberaterin angestellt war.

Einzelne Schüler/-innen berichten, dass Essstörungen oder Ritzen in ihrer Klasse verbreitet waren, dies aber von den Lehrkräften nicht zu Kenntnis genommen wurde, da diese Schülerinnen von den Noten her unauffällig waren (Interview 16).

¹⁵⁰ Der befragten Schülerin war es nicht klar, ob die Lehrkraft den Gewichtsverlust nicht eventuell schon früher bemerkt und sich dazu nicht geäussert hat.

D) Zusammenfügung der drei Sichtweisen

Die Wahrnehmungsstrategien, auf welche die Lehrkräfte sich stützen, sind weitgehend *negativ* besetzt. Sie richten sich danach aus, ob der/die Schüler/-in anwesend ist und die geforderte Leistung erbringt und ob er/sie sich im Unterricht *konform* verhält. Aufgrund der Befragung der Erziehungsberater/-innen und der Schüler/-innen ist jedoch davon auszugehen, dass Lehrkräfte nur einen Bruchteil dessen sehen und wissen, was die betroffenen Schüler/-innen und die Erziehungsberater/-innen wahrnehmen und wissen. Für die betroffenen Schüler/-innen ist die Wahrnehmung ihrer Schwierigkeiten selbstverständlich nicht negativ besetzt. Vielmehr wünschen sie sich, dass jemand sieht, wie schlecht es ihnen geht, auch wenn sie sich dann nicht in jedem Fall wirklich öffnen.

Für eine Professionalisierung ist es deshalb wichtig, dass Lehrkräfte neben den negativ besetzten Symptomen, wie sie oben aufgeführt sind, auch andere Symptome kennen, an denen sich auffällige Schüler/-innen erkennen lassen. Entscheidend sind dabei ihre Kommunikationsstrategien und Gesprächsführungskompetenzen. Wenn man einem/er Schüler/-in nicht ansieht, dass sie/er Bulimiker ist, lässt sich dies mitunter im Gespräch „wahrnehmen“.

Kommunikationsstrategien

A) Die Sicht der Lehrkräfte

Die Kommunikationsstrategien, die Lehrkräfte im Umgang mit auffälligen Schülern/Schülerinnen nennen, sind die folgenden:

- Zusammenfassen und wiederholen, was der/die Schüler/-in gesagt hat mit der Bitte um Korrektur.
- Die eigene Wahrnehmung ohne Wertung schildern
- Versuchen, den Blickkontakt zu halten
- Sich Zeit nehmen
- Einen geeigneten Raum und Ort für das Gespräch finden
- Vereinbarungen am Schluss noch einmal wiederholen
- Versuchen, das Schulproblem zu lösen, auch wenn es ein Familienproblem ist.
- Das eigene Empfinden als Ausgangspunkt nehmen (Ich wünschte mir Hilfe, wenn ich in Ihrer/Deiner Situation wäre)
- Die Kommunikation völlig transparent handhaben. Das Einverständnis des Schülers/der Schülerin einholen, wenn die Lehrkraft etwas unternimmt (Dazu gehört die Information der Kollegen/Kolleginnen, der Klasse, der Eltern, etc.).
- Das Bestimmen des Nähe-Distanz Verhältnisses ist wichtig für die Gesprächsführung. Dies diene auch dem Schutz der Lehrperson.
- Die Persönlichkeit der Lehrkräfte bestimmt die Gesprächsführung entscheidend.

B) Die Sicht der Erziehungsberater

Die Erziehungsberater/-innen äusserten sich „sehr vorsichtig“ zu den Gesprächsführungskompetenzen der Lehrkräfte, da es „grosse individuelle Unterschiede“ gäbe. Ein Erziehungsberater bestätigt das Gender-Klischee und sagt, dass insbesondere Frauen „sehr einfühlsam“ und mit „viel Liebe“ für die Schüler/-innen mit diesen sprechen können. Entscheidend für die Gesprächsführung sei, ob die Lehrkräfte ihre Schüler/-innen

„hassen“ oder nicht. Dabei sei es wichtig, dass Lehrkräfte Konkretes ansprechen, das sie im Unterricht erlebt hätten und den auffälligen Schüler/die auffällige Schülerin nicht mit Spekulationen konfrontieren. Dabei sollen Lehrkräfte auch transparent machen, wie weit das eigene Engagement gehen kann, denn allein der Umstand, dass das Thema auf den Tisch gebracht würde, könne „sehr viel auslösen“.

Es sei auch wichtig, dass Lehrkräfte nicht penetrant nachfragen, andererseits nicht um den „heissen Brei rumreden“. Wichtig sei, dass Lehrkräfte abklären, ob der/die Schüler/-in die Hilfe erhält, die er/sie benötigt.

C) Die Sicht der Schüler/-innen.

Die Schüler/innen erwarten von den befragten Lehrkräften, dass sie „direkt“ sind und auch „Wertschätzung“ ihnen gegenüber zeigen. Wichtig sei es, feinfühlig zu sein und ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis aufzubauen. Lehrkräfte müssen zuhören können und auffälligen Schülern/Schülerinnen gegenüber unvoreingenommen sein. Anteilnahme und Verständnis sind zentral und das „ernste und aufrichtige“ Interesse an einer Person am wichtigsten.

Eine „gewisse Distanz“ müssen Lehrkräfte halten, dies lasse sich dadurch sicherstellen, dass die Lehrkraft nicht „bohre“, aber dennoch das Gespräch suche. Wichtig sei es, das Gespräch nicht vor der ganzen Klasse zu suchen und während des Unterrichts keine nonverbalen Zeichen zu senden, welche missbilligender Art und Weise sind. Betont wurde auch, dass die Kommunikation aus einem echten Interesse erfolgen müsse und nicht stattfinden solle, weil die Lehrkraft sich verpflichtet fühle den/die Schüler/-in anzusprechen, z.B. weil der/die betreffende Lehrkraft die Klassenlehrkraft ist. Von verschiedenen Schülern/Schülerinnen wurde geäußert, Lehrkräfte seien „falsch“ gewesen und hätten echter und/oder authentischer sein sollen.

Lehrkräfte sollten nicht nur mit den Eltern der betroffenen Schüler/-innen, sondern auch mit der Klasse des auffälligen Schülers/der auffälligen Schülerin sprechen können. Dabei müssen sie die Schüler/-in integrieren können und Interventionen mit ihnen absprechen. Nicht geschätzt wird das Gespräch mit der Klasse ohne vorherige Rück- und Absprache mit dem/der betroffenen Schüler/-in

D) Zusammenfügung der drei Sichtweisen

Auf die Frage nach den Gesprächsführungskompetenzen haben die Lehrkräfte eher auf konkrete Strategien zurückgegriffen, wie sie bsw. beim Aktiven Zuhören (vgl. z.B. Dahmer & Dahmer 1999) wichtig sind. Ein Schulleiter betonte die Aufrechterhaltung von Distanz in Gesprächssituationen als notwendige Strategie zum Selbstschutz der Lehrkraft.

Die Erziehungsberater/-innen und die Schüler/-innen betonen mehr die emotionale und affektive *Haltung der Lehrperson* mit der diese das Gespräch führen sollen. Damit wird klar, dass Gesprächsführungskompetenzen *per se* auch schlecht erlernbar sind und die Arbeit an der Gesprächsführung auch immer Arbeit an einer inneren Haltung der Lehrperson ist. Lehrkräfte müssten ihre Schüler „gerne“ haben oder zumindest „nicht hassen“. Sie sollten sich „echt und aufrichtig“ interessieren und sich nicht „verpflichtet“ fühlen, aufgrund ihrer Funktion als Klassenlehrer auf die Schüler/-innen einzugehen.

Hier ergeben sich klar Diskrepanzen zwischen Lehrkräften, Erziehungsberatern/-beraterinnen und Schüler/-innen. Während Lehrkräfte sich zu ihrem Selbstschutz nicht in ein Gespräch einbringen können und wollen, erwarten Schüler/-innen, dass sich die Lehrkräfte *echt und aufrichtig* für sie interessieren. Während Lehrkräfte mit vielen Klassen keine oder wenig Energie und Zeit haben, sich für jeden einzelnen Schüler/jeder einzelne Schülerin aktiv zu interessieren, wünschen sich diese, als Personen wahrgenommen und beachtet zu werden. Andererseits möchten sie nicht von allen Lehrkräften ständig angesprochen werden. Die Professionalisierung der Gesprächsführung im Gymnasium ist somit immer auch mit der institutionellen Ebene verknüpft. Es stellen sich dabei die Fragen, wie man sowohl den Lehrkräften als auch den Schülern/Schülerinnen gerecht werden kann, damit sich Situationen gegenseitiger Unzufriedenheit vermeiden lassen. Dabei ist es wichtig, dass der/die Schüler/-in die Lehrkraft nicht als „falsch“ bewertet und die Lehrkraft nicht Gespräche führen muss, für die sie nicht ausgebildet ist und zu denen sie sich nicht befähigt fühlt. Das sorgfältige und ernsthafte Ansprechen der auffälligen Schüler/-innen kann aber viel auslösen. Dies bestätigt auch A., die nach dem Gespräch mit der Klassenlehrerin der Therapeutin über ihre Magersucht erzählte (Interview 15).

Abgrenzungsstrategien

A) Die Sicht der Lehrkräfte

Der Schule sei in den letzten Jahren „sehr viel Erziehungsverantwortung“ übertragen worden, die die Schule so nicht immer wahrnehmen könne. Zudem seien Lehrkräfte schnell „überfordert“ mit der Begleitung auffälliger Schüler/-innen. Damit sind Abgrenzungsstrategien wichtig. Folgende Abgrenzungsstrategien wurden durch die Lehrkräfte genannt:

- Härte zeigen und die Regeln durchsetzen. Die persönliche Betroffenheit helfe den Schülern/Schülerinnen nicht immer weiter. Aus Sicht einer Schulleiterin muss die Empathie auch einmal „fertig“ sein, und die Schule muss „Härte“ zeigen (Interview 1). Die Betroffenheit kann aber auch dazu führen, dass sich die Lehrkraft für einen auffälligen Schüler/eine auffällige Schülerin übermäßig engagiert (vgl. Interview 2)
- Lehrkräfte dürfen nicht Geheimnisträger/-innen bleiben (bsw. bei Suizidgefährdung) Sie können sich abgrenzen dadurch, dass sie die Eltern informieren oder/und den/die Schüler/-in an eine Beratungsstelle weiterweisen.
- Sich auf der emotionalen Ebene abgrenzen und Verstrickungen mit dem/der Schüler/-in und seiner/ihrer Familie vermeiden. Die eigene „Rührung“ in den Griff bekommen.

Aber auch Ratlosigkeit wurde in den Fallbeschreibungen geschildert (vgl. Interview 6), in der ein pensionierter Schulleiter schildert, dass er den Umgang mit Magersucht als etwas extrem Schwieriges empfand und nicht wusste, ob er „diese Frauen“ auf Ebene Schulleitung zu Fällen machen sollte oder nicht. Klare und bewusste Abgrenzungsstrategien sind gefragt, die der Lehrkraft helfen die Unübersichtlichkeit des pädagogischen Handlungsfeldes zu reduzieren, ohne das aus den Augen zu verlieren, was zu tun ist und von Lehrkräften getan werden kann. In Bezug auf Abgrenzungsfragen besteht an Gymnasien Klärungsbedarf.

B) Die Sicht der Erziehungsberater

Auch die Erziehungsberater/-innen betonen, dass Lehrkräfte sich abgrenzen müssen und bestimmen sollten „wie weit“ sie gehen können. Sie sollten keine Versprechungen machen,

die sie nicht einlösen können, insbesondere das Versprechen, „immer“ für einen Schüler/eine Schülerin da zu sein, sei problematisch.

Dabei sei es wichtig, sich zu überlegen, wer oder „welche Fachstelle“ weiterhelfen könne. Lehrkräfte müssten sich dann „auf der Handlungsebene“ abgrenzen und dürften nicht mehrere Sitzungen mit dem/der Schüler/-in abhalten, bei denen es zu „therapeutischen Gesprächen“ komme. Dabei sei es auch wichtig, das Elternhaus mit einzubeziehen. Es ist abzuwägen, ob die Eltern auch mit einbezogen werden, wenn der/die Schüler/-in dazu das Einverständnis nicht gibt. Grundsätzlich stehe hinter der Botschaft, die Eltern dürfen nicht einbezogen werden, der Wunsch, es möge anders sein. Auch hätten die Eltern grundsätzlich ein Interesse an ihrem Sohn/ihrer Tochter, seien aber mitunter überfordert.

C) Die Sicht der Schüler/-innen.

Die Schüler/-innen nennen Angst und Überforderung als möglichen Antreiber, warum Lehrkräfte sich von der Begleitung auffälliger Schüler/-innen abgrenzen. Lehrkräfte, die mehr Erfahrung hätten, hätten weniger Berührungsängste. Dabei wird diese Angst der Lehrkräfte von den Schülerinnen als irrational beurteilt. Insbesondere ältere Lehrkräfte, die „kurz vor der Pensionierung“ standen und Lehrkräfte, die naturwissenschaftliche Fächer unterrichteten, wurden in den untersuchten Fallbeschreibungen als Beispiele für eine negative Abgrenzung erwähnt.

Sehr negativ empfunden wurde die Abgrenzung, wenn Lehrkräfte äusserten, dass sie sich für die Situation der auffälligen Schüler/-innen nicht wirklich interessieren würden (vgl. Interview 14). Haben Schüler/-innen an einer Schule wenig Ressourcen in Form von Freundschaften oder Lehrkräften, die sie unterstützen, wiegt die Abgrenzung der Lehrkräfte noch schwerer.

Die Abgrenzung durch die Lehrkräfte wird aber nicht in jedem Fall als negativ empfunden (Interview 13 & Interview 18), denn es ist für die Schüler/-innen auch angenehm, wenn die Schule nicht ständig auf ihre Probleme eingeht. Mehrfach wurde betont, dass auffällige Schüler/-innen gleich wie ihre Mitschüler/-innen behandelt werden möchten. Auch die Abgrenzungsstrategien sind von der institutionellen Ebene abhängig. Schüler/-innen, die in der Schule oder in einer Beratungsstelle eine Ansprechperson gefunden haben, die sie regelmässig begleitet (Interview 18), empfinden die Abgrenzung durch die anderen Lehrkräfte als weniger schlimm und/oder als angenehm. Schüler/-innen, die einzig durch den Klassenlehrer begleitet werden, sind mit den Begleitungsprozessen unzufriedener, wenn es diesem nicht gelingt, den Draht zu den Schülern/Schülerinnen zu finden.

D) Zusammenfügung der drei Sichtweisen

Eine Abgrenzung der Lehrperson in den Begleitprozessen wird von allen drei befragten Personengruppen beschrieben. Dabei kommt es zu unterschiedlichen Beurteilungen. Während die befragten Lehrkräfte und Erziehungsberater/-innen sich im Interview mehrheitlich der Abgrenzung zwischen einem therapeutischen und einem beraterischen Ansatz widmen, beschreiben die befragten Schüler/-innen die Thematik der Abgrenzung anders. Lehrkräfte würden sich eher aus *Angst, Hilflosigkeit und Überforderung* von auffälligen Schülern/Schülerinnen abgrenzen. Die Frage, ob sich die Lehrkräfte eher wie Therapeuten oder wie Berater/-innen verhalten, stellen sich die befragten Schüler/-innen weniger. Sie erwarten von den Lehrkräften keine Therapie und sind sich auch im Klaren darüber, dass diese nicht dafür ausgebildet sind. Lehrkräfte sind aus Schüler/-innensicht eindeutig

Lehrkräfte und nicht Therapeuten. Für die Schüler/-innen ist es hingegen wichtig, dass Lehrkräfte nicht nur Fachlehrkräfte sind, sondern auch Bezugspersonen. Die Schüler/-innen betonen also die Wichtigkeit von normalen zwischenmenschlichen Gesprächen. Es würde damit auch den Lehrkräften besser gehen, wenn diese vermehrt das Gespräch mit auffälligen Schülern/Schülerinnen suchen würden (Interview 14).

Die befragten essgestörten Mädchen haben betont, dass sie die Essstörung zuerst vor sich und den Lehrkräften leugneten und nicht wahrhaben wollten. Lehrkräfte dürfen sich damit nicht vorschnell abgrenzen, da der Zugang zu essgestörten Mädchen und Frauen erschwert ist. Der Umgang mit der eigenen Überforderung ist für Lehrkräfte zentral, Ziel ist es, nicht mit Verständnislosigkeit zu reagieren.

Basierend auf den Fallbeschreibungen lassen sich folgende Merkmale zusammentragen, die eine positive Abgrenzung einer einzelnen Lehrkraft erlauben und diese entlasten:

- Das Netzwerk Gesamtschule trägt die Schüler/-innen. Die Zuständigkeiten für auffällige Schüler/-innen sind auf der institutionellen Ebene geregelt. Dabei wird auch persönlichen Aspekten wie Sympathie-Antipathie und der Genderfrage Rechnung getragen. In der Schule hat der/die Schüler/-in mindestens eine Bezugsperson.
- Die Lehrkraft kann das eigene Engagement in Gesprächen verbalisieren und kann zu den eigenen Grenzen stehen. Der/die Schüler/-in versteht (ansatzweise), wie weit die Begleitung durch die Lehrkraft geht, was er/sie davon zu erwarten hat und was nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schule fällt.
- Die Lehrkraft kann gegenüber den Eltern/Lehrkräften/Beratungsstellen die Probleme des auffälligen Schülers/der auffälligen Schülerin so verbalisieren und thematisieren, dass die Privatsphäre des Schülers/der Schülerin gewahrt bleibt.
- Die Lehrkraft kennt ihre Rolle und weiss, wie sich einbringen und abgrenzen kann.

Die Relevanz der Genderfrage

A) Die Sicht der Lehrkräfte

Die Genderfrage wird von den befragten Lehrkräften unterschiedlich beurteilt. Sie sind diesbezüglich unsicher und scheinen sich zum Teil dazu kaum Gedanken zu machen. Die Genderfrage könne wichtig sein, aber wichtig sei ebenfalls der Zugang zu Schülern/Schülerinnen auch aufgrund von ähnlichen Interessen (z.B. Computer in Interview 2 oder Theater in Interview 4). Es gäbe Fälle, bei denen Lehrkräfte Abwehrreaktionen von Jugendlichen beobachten gegenüber Lehrkräften, die im Alter ihrer Eltern sind. Andererseits würden auch junge Frauen den Kontakt zu männlichen Lehrkräften suchen, insbesondere wenn diese sich als einfühlsam zeigten. Andererseits macht es männlichen Schulleitern Mühe, junge Frauen direkt auf ihre Magersucht anzusprechen. Die befragten Lehrkräfte und Schulleiter/-innen waren hinsichtlich der Genderfrage unsicher, klare Aussagen zu machen.

B) Die Sicht der Erziehungsberater

Auch die befragten Erziehungsberater/-innen erachten es als schwierig, allgemein gültige Aussagen zu machen hinsichtlich der Relevanz der Genderfrage bei der Begleitung auffälliger Schüler/-innen. Sie scheinen zu beobachten, dass Mädchen professionelle Hilfsangebote eher in Anspruch nehmen würden als Jungen und besser über ihre Probleme sprechen könnten. Es müsse an einer Schule die Möglichkeit geben, die Begleitung auffälliger Schüler/-innen durch einen gleichgeschlechtlichen Begleiter/bzw. eine Begleiterin vorzunehmen. Für „männliche

Lehrpersonen“ sei es nicht einfach, junge Frauen anzusprechen, dabei müsste das Gespräch sehr „sachlich“ sein, und zuviel nachzufragen sei zu vermeiden. Einzelne Erziehungsberater/-innen finden, dass das Geschlecht der am Begleitprozess beteiligten Akteure/Akteurinnen „eine grosse Rolle“ spiele. Andere sagen, dass es in den „meisten Fällen“ keine Rolle spielt.

C) Die Sicht der Schüler/-innen.

Ähnlich kontrovers beurteilen die Schüler/-innen die Relevanz der Genderfrage. Während in einzelnen Fällen das Geschlecht aller am Begleitprozess beteiligten Akteure/Akteurinnen keine Rolle spielte (Interviews 12 & 13), war sie für andere sehr wichtig (Interview 14, 15). Es war einfach „schlimmer“, mit einem Mann zu reden. Obwohl sich die männlichen Lehrkräfte „Mühe gegeben“ hatten, habe das „Vertrauen“ zu ihnen gefehlt. In Bezug auf Magersucht sei dies auch immer verbunden mit einer Auseinandersetzung mit dem „eigenen Körper“, und dies sei für Frauen „eher ein Thema“, als für Männer (Interview 16). Aber die befragten Schüler/-innen nannten auch positive Beispiele. Durch eine positive Erfahrung mit einem Klassenlehrer (Interview 17) ist es einer Schülerin gelungen, sich Männern gegenüber wieder mehr zu öffnen.

Weiterführende Forschung sollte der Frage nachgehen, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen die Genderkonstellation im Begleitprozess eine Rolle spielt und unter welchen Bedingungen diese unwichtig ist.

D) Zusammenfügung der drei Sichtweisen

Die Relevanz der Genderfrage wurde sehr unterschiedlich beurteilt durch die Befragten. In allen befragten Personengruppen gab es einzelne Interviewpartner/-innen, die der Genderfrage ein grosses Gewicht beigemessen haben, während andere diese für unwesentlich hielten. Ein provisorisches Fazit aus diesen Untersuchungen könnte sein, dass die Relevanz der Genderfrage tatsächlich unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen zu vernachlässigen ist, während sie unter anderen Bedingungen und Voraussetzungen zentral ist. Ein anderes Fazit wäre, dass die Relevanz der Genderfrage grundsätzlich unterschätzt wird. Es findet an Gymnasien zu wenig Reflexion darüber statt oder die Frage wird verdrängt, da es nicht angemessen scheint, über Mann-Frau Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen nachzudenken. Die Diskussion ist stark durch Tabus besetzt.

3.6.2.2. Die institutionelle Ebene: Die Schule

A) Die Sicht der Lehrkräfte

Die durch die Lehrkräfte beschriebenen Fälle zeugen von einer hohen Eigeninitiative der Lehrkräfte in den Begleitprozessen. Sie informieren sich selbständig bei Beratungsstellen, planen Klasseninterventionen und engagieren sich für eine professionelle Begleitung der auffälligen Schüler/-innen. Lehrkräfte gründen gegen den anfänglichen Widerstand der Schulleitung Präventionsgruppen und intervenieren beim jugendpsychologischen Dienst, wenn es ihnen scheint, dass eine auffällige Schülerin zu wenig konstant begleitet wurde. Sie sind für diese Aufgabe nicht ausgebildet, kaum weitergebildet und werden dafür selten finanziell entlastet. Mit ihrem Wissen über einen auffälligen Schüler/eine auffällige Schülerin sind sie oft allein und auf sich gestellt. Ungenügend ausgebildet für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen bietet aber auch oft die Institution Schule nicht den nötigen unterstützenden Rahmen für Lehrkräfte, die sich den Begleitprozessen vermehrt widmen. Widersprüche im institutionellen Rahmen sind nicht aufgelöst und werden so nicht wahrgenommen oder diskutiert. Dazu gehört beispielsweise, dass die Schule über einzelne Schüler/-innen viel weiss und dieses Wissen auch an Konferenzen und auf informellen Wegen weitergegeben

wird, während über andere Schüler/-innen wenig bis nichts bekannt ist. Wie Lehrkräfte mit dem partiellen Wissen über einzelne Schüler/-innen umgehen sollen, ist nicht immer klar. Die Diskussionen über auffällige Schüler/-innen sind tabubehaftet und nicht immer einfach zu führen. Es müssen dazu an Schulen „Gefässe und Orte“ vorhanden sein, sonst „redet man nur davon und macht nichts“.

Kontroversen bestehen aber darüber, inwiefern Lehrkräfte auffällige Schüler/-innen begleiten sollen und wie weit ihr Engagement gehen muss. Es sei klar *nicht* eine „Forderung“ an Lehrkräfte, dass sie zusätzlich auffällige Schüler/-innen auch noch begleiten, sondern wer „das machen möchte, sollte unterstützt werden“. Es gäbe viele Lehrkräfte, die das gerne machen würden, aber dazu ungenügend ausgebildet seien. Andererseits wird betont, dass eine interne Begleitung mit Schwierigkeiten verbunden sei und deshalb nur eine „externe Beratungsstelle“ dafür zuständig sein könne. In Interview 3 und Interview 6 bestehen diesbezüglich ungelöste Konflikte zwischen der Schulleitung und einzelnen Lehrkräften.

B) Die Sicht der Erziehungsberater

Die Erziehungsberater/-innen stehen in einem eher losen Kontakt mit der Institution Schule, es sei denn sie unterrichten wie in Interview 9 auch gleichzeitig in einer Schule. Sie bemängeln, dass es keine Konzepte und Leitfäden gäbe, die die Begleitung auffälliger Schüler/-innen regle. Der erste Schritt sei, dass Schulen überhaupt beschliessen, dass sie „dies machen *wollen*“. Erziehungsberater/-innen denken, dass niederschwellige Beratungsangebote an Schulen lohnenswert und mit der nötigen Ausbildung auch realisierbar wären. Eine Möglichkeit dafür bietet die Ausbildung und Anstellung von Kontakt- (oder Beratungslehrkräften) zusätzlich zum Klassenlehramt. So sind Klassenlehrkräfte, die sich zu wenig kompetent fühlen, auffällige Schüler/-innen zu begleiten oder solche, die ungeeignet sind, auch entlastet. Die Begleitung der Schüler/-innen ist dennoch gewährt, und die Triage wird vorgenommen und durch den Kontaktlehrer verbindlich überprüft. Das Engagement der Begleitung wird nicht einseitig an das *persönliche* Engagement der Klassenlehrkraft delegiert und dem Zufall überlassen. Die auf der institutionellen Ebene vorgesehenen Seile greifen ineinander und gewähren ein engmaschiges Netz.

Oft seien nur Schulleiter/-innen und Klassenlehrkräfte über auffällige Schüler/-innen informiert, was allerdings nicht nur negativ sei, denn es gäbe „nichts Unangenehmes“, wenn alle wüssten, was man für „Probleme habe“. Das Teamdenken müsse aber unter den Lehrkräften gefördert werden, denn „Einzelkämpfer“ würden nicht „vernetzt“ denken. In vielen Fällen sei es hingegen „die Rettung“ gewesen für einzelne Schüler/-innen, dass das Kollegium etwas von der „Krise“ des Jugendlichen wusste. Jedes Schulversagen dürfe aber nicht mit einer „Krise oder Krisensymptomen“ begründet werden.

C) Die Sicht der Schüler/-innen

Für die befragten Schüler/-innen steht im Hinblick auf die institutionelle Ebene klar die Frage ihrer Leistungsbeurteilung im Vordergrund, vor allem deshalb, weil sie fast alle schulische Unterbrüche aufweisen, die über mehrere Monate dauerten und in Kliniken oder Spitälern verbracht wurden.

Nicht zu unterschätzen und von den befragten Lehrkräften selten ins Auge (mit Ausnahme von Interview 2) gefasst ist die Rolle der Klasse der auffälligen Schüler/-innen. Auffällige Schüler/-innen müssen sich dort oft in einem doppelten Sinne behaupten. Einerseits müssen und wollen sie den Leistungsanforderungen der Schule nachkommen. Da auffällige Schüler/-innen den Unterricht nicht immer besuchen, kommen sie oft in den Genuss einer schulischen Sonderbehandlung. Damit verbunden ist andererseits, dass die Mitschüler/-innen sie

argwöhnisch beobachten, ihnen die Sonderbehandlung nicht gönnen und sie sich somit diesen gegenüber rechtfertigen und verteidigen müssen. Würden die Lehrkräfte intervenieren bei der Klasse und zugunsten der auffälligen Schüler/-innen ein Gespräch suchen, wäre das aus Schüler/-innensicht kontraproduktiv. Erschwert wird die Situation dadurch, dass nicht alle Lehrkräfte die Sonderbehandlung automatisch gewähren und die Schüler/-innen diesbezüglich auch noch um ihr Recht kämpfen müssen (vergleiche Interview 14). Erschwerend kommt hinzu, dass auffällige Schüler/-innen oft Klassenwechsel erleben und sich immer wieder mit neuen Bezugspersonen arrangieren müssen.

Die Lehrkräfte dürften „keine Grenzen überschreiten“, müssten aber dennoch „genug machen“, um sicherzustellen, dass der/die betroffene Schüler/-in wirklich vernetzt würde. Es sei wichtig, dass über alles „geredet“ würde und „nichts einfach so gemacht würde“. Einzelne der befragten Schüler/-innen wünschten sich auch, dass sie im Rahmen einer Klassenstunde in ihrer Klasse hätten austauschen können über ihre Schwierigkeiten. Wichtig ist, dass es an einer Schule für auffällige Schüler/-innen einzelne Ansprechpersonen gibt, die sie regelmässig begleiten können. Umgekehrt berichten fast alle Schüler/-innen von Lehrkräften, die nicht wussten wie mit den auffälligen Schülern/Schülerinnen umzugehen war.

Von den befragten essgestörten Frauen gaben alle an, dass der Leistungsanspruch des Gymnasiums in einem Zusammenhang mit der Magersucht stand. Sie wollten „einfach beweisen“, dass sie Disziplin hätten, denn Kontrollverlust ist bedrohend, während Kontrollgewissheit helfe. Diesbezüglich fühlten sie sich oft von den älteren, männlichen Lehrkräften missverstanden, da diese „nicht wussten, was Magersucht“ war oder es als „Spleen“ abtaten.

D) Zusammenfügung: Vergleich der drei Sichtweisen

Die Schule muss aus der Sicht aller befragten Personengruppen professionell umgehen können mit dem Spannungsfeld *Fördern und Bewerten*. Auffällige Schüler/-innen sind zeitweise darauf angewiesen, dass Schulen in Bezug auf die Bewertung ihnen Freiräume gewähren. Andererseits wird von Seiten der Erziehungsberater/-innen, insbesondere bei Suchtgefährdung, betont, dass „Krisensymptome“ kein Freipass für eine mildere Bewertung seien. Schulen müssen sich darüber Klarheit verschaffen, wie sie ein „konzertiertes“ Vorgehen wählen könnten. Im Zusammenhang mit Magersucht ist die von den Schülern/Schülerinnen erbrachte Leistung aus institutioneller Sicht als „Überleistung“ wahrzunehmen, die stark damit zusammenhängt, dass Gymnasiasten/Gymnasiastinnen über Leistung und weniger „als Menschen“ anerkannt werden. Der Umgang mit Leistung ist im Rahmen der Schulentwicklung zu thematisieren. Die Frage stellt sich, wie sich das Gymnasium in der Leistungsgesellschaft positionieren kann, so dass einerseits eine faire Beurteilung der Schüler/-innen erfolgt und andererseits Einzelfälle besondere Beachtung und Unterstützung erfahren.

Die Frage, ob die Begleitung der auffälligen Schüler/-innen über eine *interne* oder eine *externe* Beratungsstelle erfolgen sollte, stellen sich die Betroffenen kaum. Im Gegenteil, auch wenn es eine Anlaufstelle extern gebe, müssten Schüler/-innen das Gefühl haben, dass auch die Gymnasiallehrkräfte für sie „da seien“, denn ipeutm Gymnasium fühlt man sich „recht verloren“ (vgl. Interview 16) Für die Schüler/-innen ist es klar, dass ihre Lehrkräfte keine Therapeuten/-peutinnen sind und sie wünschen an der Schule keine Therapie, sondern Begleitung. Sehr oft zeigen sich die Schwierigkeiten der auffälligen Schüler/-innen im Schulalltag und hängen eng damit zusammen. Sie sind erschöpft und innerlich abwesend, fehlen viel, brechen in den Turnstunden zusammen oder werden als Streber/-innen in der Klasse gemobbt. Ihre Leistungen sinken, sie müssen viel Stoff nachholen oder sie müssen sich

nach einem längeren Spital- oder Klinikaufenthalt wieder in einer neuen Klasse zurechtfinden, deren Mitglieder oft erheblich jünger sind als sie selbst. Für diese Situationen brauchen sie *keine externen Therapeuten*, sondern sie wünschen sich Lehrkräfte, die sie und ihre Probleme ernst nehmen, sensibel reagieren, keine Berührungsängste haben oder diese aktiv überwinden. Auffällige Schüler/-innen sind oft mit ihrem Leben überfordert und erwarten, dass Lehrkräfte diese Überforderung anerkennen und mittragen helfen. Sie erwarten *nicht*, dass die Lehrkräfte mit ihnen *nicht* überfordert sind. Lehrkräfte dürfen direkt sein und die Dinge klar ansprechen, die zur Diskussion stehen. Dazu gehört auch, dass sie ihre eigene Befindlichkeit und ihre eigene Betroffenheit verbalisieren dürfen, weil es ihnen „dann besser“ geht. Sie sollten aber „feinfühlig“ bleiben. Gelingt dies nicht immer, haben die auffälligen Schüler/-innen ein gewisses Verständnis für die Lehrkräfte und ihre *Unbeholfenheit* im Umgang mit ihnen. Lehrkräfte müssten einsehen, dass Schüler/-innen auch nur so seien, wie „sie selber“. Die befragten Schülerinnen betonen aber, dass Lehrkräfte Mindestanforderungen erfüllen müssen. Lehrkräfte, die vor der Klasse in ihrer Abwesenheit über sie herziehen, die den Kontakt mit ihnen meiden, ihnen keine faire Leistungsbeurteilungen zukommen lassen (bzw. Nachproben schreiben in einer unruhigen Atmosphäre), ihre Krankheit als Spleen betrachten oder noch nie „davon gehört“ haben *wollen*, sind für sie und ihre psychische Gesundheit eine erhebliche zusätzliche Mehrbelastung. Von einer möglichen aktiven Förderung der psychischen Gesundheit auffälliger Schüler/-innen kann an dieser Stelle schon *gar nicht* die Rede sein.

Dabei werten auffällige Schüler/-innen Zurechtweisungen durch Lehrkräfte als erheblich schlimmer als andere Schüler/-innen. Aussagen, die im Alltag durch Lehrkräfte schnell gemacht sind, können bei auffälligen Schülern/Schülerinnen zu Suizidabsichten (vgl. Interview 8) oder zu Suizidversuchen (vgl. Interview 14) führen. Lehrkräfte müssen diesbezüglich vermehrt sensibilisiert sein.

3.6.2.3. Der Sollzustand

Die Weiterbildung der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen

A) Die Sicht der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen

Von allen befragten Lehrkräften und Schulleiter/-innen wurde betont, dass sich Lehrkräfte bezüglich einer besseren Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen weiterbilden sollten, dies sei „notwendig“. In diesem Zusammenhang wurde aber auch erwähnt, dass es gegen eine solche Art der Weiterbildung bei „älteren Kollegen“ Widerstand geben könnte. Lehrkräfte sollten aber bei auffälligen Schülern/Schülerinnen „Symptome kennen“. Sie müssen mögliche externe „Anlaufstellen kennen“, dann sollten sie jedoch die Begleitung „aus der Hand“ geben, da sie den Umgang mit auffälligen Schülern/Schülerinnen nie „gelernt hätten“. Es gäbe aber auch „Leute, die die Probleme nicht sehen wollten“, denn die Begleitung auffälliger Schüler/-innen sei „mit Aufwand verbunden“ und finanziell selten entschädigt. Im „Lehrerauftrag“ sei das Führen unangenehmer Gespräche nicht „expressis verbis“ vermerkt.

Neben Theoriewissen wünschen sich die Lehrkräfte professionelle Hilfe bei der Analyse ihrer eigenen Schüler/-innen und den Fällen, mit denen sie konfrontiert sind. Zentral sind für die Lehrkräfte auch Gesprächsführungskompetenzen und Triagefähigkeit. Hingegen ist es „vielleicht nicht Wissen“, das zähle, sondern das „Interesse am Menschen. Dabei sei schon bei der Anstellung und nicht nur bei der Weiterbildung darauf zu achten, dass Leute angestellt würden, die „wach und sensibel“ sind, vor allem deshalb, weil in dieser Hinsicht in der Ausbildung „nichts gemacht“ würde und sich die Lehrkräfte rasch „überfordert fühlen“.

Betont wird, dass eine Weiterbildung kollegiumsintern erfolgen sollte, so dass die Kollegen/Kolleginnen des „eigenen Kollegiums“ miteinander ins Gespräch kommen.

B) Die Sicht der Erziehungsberater/-innen

Bemängelt wird aus Sicht der Erziehungsberater/-innen, dass im Vergleich zur Unterstufe am Gymnasium „die Pädagogik“ nicht mehr wichtig sei. „Das Menschliche“ komme zu kurz. Weiterbildungen müssen also darauf abzielen, „für den ganzen Menschen“ Verständnis aufzubringen und nicht nur für „den lernenden und studierenden Teil“. Dabei sei es wichtig, Schüler/-innen als gleichberechtigte, erwachsene Personen“ zu sehen. Einstellungen liessen sich durch mehr Wissen und Information ändern, denn wenn „Gymnasiallehrkräfte“ „schon Kopfmenschen“ sind, dann könne man auch über den „Kopf“ Information zuführen. „Gesprächsführung“ sei wichtig. Dabei sei zu berücksichtigen, dass diese „als Hintergrund den Umgang“ mit den „eigenen Emotionen“ erfordert, denn nur wenn diese „Hintergründe aufgearbeitet“ sind, lassen sich Gespräche so führen, dass sie für alle Gewinn bringend sind.

Lehrkräfte dürfen auffällige Schüler/-innen nicht „wegdelegieren“, denn diese würden sehr viel Zeit an der Schule verbringen. Lehrkräfte müssten, um „das alte Wort“ zu gebrauchen, „Barmherzigkeit“ zeigen können, ansonsten käme es zu einer „Verarmung“ der „Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit“.

Lehrkräfte müssten vor allem „in der Wahrnehmung“ geschult und unterstützt werden bei der Analyse ihrer eigenen Fälle. Dies sei hinsichtlich der Klärung ihrer eigenen Rolle unerlässlich. Dabei soll auch „im Rollenspiel“ geübt werden, wo die eigenen Grenzen sind und wann das Gespräch ins Therapeutische“ geht. Allzu „vertraute“ Beziehungen sollten zwischen Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen nicht entstehen. In diesem Zusammenhang müsse der Umgang mit dem „Berufsgeheimnis“ von den Lehrkräften erlernt werden, denn es würden manchmal in der Nähe von Schülern/Schülerinnen „Dinge verhandelt“, die nicht für deren Ohren bestimmt seien.

Schulen müssten gemeinsam Leitfäden entwickeln und jede Lehrkraft müsse wissen, wie die Zuständigkeiten verteilt sind. Die „kollegiumsinterne Weiterbildung“ wird ebenfalls der „individuellen Weiterbildung“ vorgezogen. „Klar definierte Wege“ und „Strassen“ seien wichtig. Dabei müssen sich Lehrkräfte fragen, welche „Rollen“ sie hätten und welche von aussen an sie herangetragen würden. Dabei müssten sie entscheiden, welche Rolle sie übernehmen müssten und wollten und welche nicht. Ein Teil der Verantwortung liege klar bei der Gesamtschule und der Schulleitung.

C) Die Sicht der Schüler/-innen.

Keine der befragten Schüler/-innen hat sich dahingehend geäußert, dass Lehrkräfte sich vermehrt abgrenzen sollten, dass allzu vertraute Beziehungen entstanden seien oder dass das entgegengebrachte Vertrauen durch die Lehrkräfte ausgenutzt worden sei. Im Gegenteil, die Schweizer/-innen wollen „nicht zu viel von einem wissen“ (vgl. Interview 12)

Aus Sicht der Schüler/-innen müssen Lehrkräfte sehen, dass gewisse Krankheiten, insbesondere Magersucht, wirklich „eine Krankheit“ sind und dass der/die betreffende Schüler/-in nicht einfach „verhaltensgestört“ oder „nicht gut erzogen“ sei. Magersucht sei „kein Spleen“. Dabei sei es aber wichtig, dass Lehrkräfte „nicht alle Symptome und Ursachen kennen“ müssten, denn Lehrkräfte sollten keine Diagnose stellen, sondern den/die Schüler/-in für „voll nehmen“. Dabei müssten Lehrkräfte vor allem in „Kommunikationstechnik“ geschult werden, denn Lehrkräfte sollten nicht „allzu pädagogisch“ oder „erzieherisch“ sein.

Sie müssten auf „ihre Sprache mehr achten“ und die „richtige Wortwahl“ finden. „Viele Lehrkräfte“ würden einfach ihr Fach unterrichten, und alles andere „sei ihnen egal“. Dabei sollten Lehrkräfte realisieren, dass Schüler/-innen „*auch nur wie sie*“ sind und nicht Übermenschliches von ihnen erwarten.

Geschult werden müssten Lehrkräfte auch im Umgang mit den Eltern. Aufgabe der Lehrkräfte bei einer beginnenden Magersucht sei es, die Eltern dafür zu sensibilisieren und darauf aufmerksam zu machen, dass dies eine „ernst zu nehmende Krankheit“ sei. Dabei sollten sie mit den Eltern Vereinbarungen treffen und diese verbindlich überprüfen. Lehrkräfte müssten auch geschult sein ihre Position im Netzwerk *aktiv* zu besetzen. Aufgabe der Schule ist es, das „Setting“ abzuklären und für Schüler/-innen alternative Vorschläge zu machen, wenn sie mit ihrer externen Beratung-(sstelle) nicht zufrieden sind. Dazu benötigen Lehrkräfte und Schulleitungen umfassendes Wissen über Beratungs- und Anlaufsstellen. Sie müssen aber auch wissen, wie sie diesbezüglich sensibel mit dem Schüler/der Schülerin umgehen können, denn diesen ist es „eher unangenehm“, zu „jemandem zu gehen“. Sie sind aber unter Umständen dennoch „froh“, wenn sich die Schule einmischt (Interview 16), und es „stinkt“ ihnen im Nachhinein, wenn die Schule sich nicht eingemischt hat.

Auch für die Genderthematik müssen Lehrkräfte aus Schüler/-innensicht geschult sein, und gleichgeschlechtliche Ansprechpartner/-innen müssen nach Bedarf an einer Schule zur Verfügung stehen.

Lehrkräfte müssten „wissen, wer sie selber sind und was sie wollen von ihrem Beruf.“ Dabei müssen sie fähig sein, das erworbene Wissen „handlungsrelevant“ einzusetzen. Schüler/-innen können sehr abweisend sein, und darum sei es wichtig, dass Lehrkräfte wüssten, „wie“ sie ihre Schüler/-innen ansprechen können, denn Lehrkräfte wüssten „nicht was sagen, was tun“. Es könne auch nicht jede Lehrkraft verstehen, was „eine Essstörung“ sei, und gewisse Lehrkräfte würden sich gar nicht weiterbilden lassen wollen. Aus Schüler/-innensicht sind klar nicht alle Lehrkräfte geeignet für eine professionelle Begleitung.

D) Zusammenfügung der Sichtweisen

Während die Lehrkräfte und die Erziehungsberater/-innen betonen, dass Lehrkräfte Symptome von auffälligen Schülern/Schülerinnen kennen müssten, betonen die Betroffenen, dass Lehrkräfte *nicht alle Symptome* kennen müssen, denn ihre Aufgabe sei es nicht, eine Diagnose zu stellen, sondern den Schüler/die Schülerin für „voll zu nehmen“.

Für die befragten Lehrkräfte ist klar, dass die Begleitung auffälliger Schüler/-innen im Rahmen ihres pädagogischen Auftrags zu erfolgen hat. Für die Erziehungsberater/-innen ist dabei das Wort „pädagogisch“ eher *positiv* besetzt, denn es bezeichnet das Engagement der Lehrkraft, das über das reine Vermitteln des Fachwissens hinausgeht. Für die Schüler/-innen ist das Wortpaar und der damit verbundene „pädagogische“ Zeigefinger eher *negativ* besetzt. Sie wünschen sich zwar ebenfalls Lehrkräfte, die nicht nur Fachwissen vermitteln, aber sie (und ihre Eltern, vergleiche dazu Interview 14) wollen „nicht belehrt“ werden oder eine „Moralpredigt“ vorgesetzt kriegen (vergleiche dazu Interview 12). Lehrkräfte, die sie ernst nehmen oder ihnen sagen, dass die Schüler/-innen selbst am Besten wüssten, wie es sei, „mit dieser Krankheit“ zu leben, werden am meisten geschätzt.

Sowohl von Seite der Lehrkräfte als auch von Seiten der Schüler/-innen wurde bemerkt, dass es Lehrkräfte gäbe, die sich für die Begleitung von auffälligen Schülern/Schülerinnen nicht eignen würden, die nicht lernen und auffällige Schüler/-innen nicht verstehen oder wirklich begleiten könnten. Der Umgang mit ihnen erschwert im Schulentwicklungsprozess eine

Professionalisierung der Mental Health Promotion einerseits, andererseits zeigen diese Widerstände auf, in welchem Tempo echte Veränderung geschehen kann. Dabei ist zu beachten, dass oft langsame aber kontinuierliche Veränderungen mehr bewirken als Sofortbeschlüsse und „Schnellschüsse“. *Bremsen können* ist für jede Art der Fortbewegung essentiell, soll es nicht zu schlimmen Unfällen kommen. Handkerum könnten auch hier Trennungen von Lehrkräften angesagt sein, wenn die Resistenz derselben zu gross ist, sich auf eine Professionalisierung einzulassen.

Die befragten Lehrkräfte und Schulleiter/-innen betonen *eher* die nötige *Sachkompetenz* im Umgang mit auffälligen Schülern/Schülerinnen. Dazu gehört das Kennen von Symptomen, das Wissen um Gesprächsführungskompetenzen oder Anlaufstellen. Erziehungsberater/-innen und Schüler/-innen nennen *eher* das Erlernen von *Sozial- und Selbstkompetenz*. Dazu gehören der Umgang mit den eigenen Gefühlen, das Überwinden von Berührungsängsten und das Führen von schwierigen Elterngesprächen. Von Lehrkräften und Erziehungsberater/-innen wird die Analyse von eigenen Fällen genannt. Einzig von Seite der Schüler/-innen wird gewünscht, dass Lehrkräfte lernen würden dem/der Schüler/-in gegenüber die *eigene* Betroffenheit und Hilflosigkeit zu verbalisieren, denn nur so gäbe es ein besseres Verhältnis zwischen „schwierigen Schülern/Schülerinnen und „dem Lehrer“ (vgl. Interview 18)

3.6.2.4. Analyse der Stärken und Schwierigkeiten

A) Die Sicht der Lehrkräfte

Als Stärke lässt sich werten, dass die befragten Lehrkräfte und Schulleiter/-innen in allen Fällen die Schüler/-innen als auffällig wahrgenommen haben und aktiv versucht haben, diese zu begleiten. Dabei haben sie alle viel Eigeninitiative gezeigt und sich teilweise gegen andere Kollegen/Kolleginnen, die Schulleitung oder Jugendpsychiater/-innen durchgesetzt. Die befragten Personen konnten ihre Hilflosigkeit im Begleitprozess mir gegenüber gut verbalisieren und verfügten auch alle über ein Selbstbild als Lehrkraft, welches die Begleitung auffälliger Schüler/-innen grundsätzlich in einem individuell bestimmten Masse ermöglichte. Ein Schulleiter sagte, dass seine Schule, ein ehemaliges Lehrer/-innenseminar, sich aktiver um auffällige Schüler/-innen kümmern würde als das traditionelle Gymnasium.

Schwierigkeiten, die sich im jeweiligen Fall ergaben oder die allgemein genannt wurden, sind die folgenden:

- Durch eine *negativ* besetzte Wahrnehmung der Schüler/-innen ist die neutrale Position der Lehrkraft als Coach oder Berater erschwert zugänglich.
- Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist *nicht* „*expressis verbis*“ im Lehrauftrag vermerkt. Man befindet sich in Begleitprozessen in Grauzonen. Die damit verbundene Unklarheit kann den Lehrkräften/Schulleitern/-leiterinnen zu schaffen machen. Der Umgang mit der eigenen Unsicherheit ist hochgradig individuell. Austausch darüber findet wenig statt.
- Es bestehen wenig Möglichkeiten, die eigene Hilflosigkeit aktiv zu überwinden und Kontrolle zu erfahren. Abgrenzung fällt schwer. Unklar ist den Befragten auch, wie man die eigenen Berührungsängste überwinden kann.
- Lehrkräfte und Schulleiter verbinden mit dem Stichwort *professionelle* Begleitung eher eine externe Begleitung als das eigene Berufsverständnis zu klären oder zu erweitern. Ein diffuses und unklares Berufs- und Rollenverständnis erschwert professionelle Begleitprozesse und ist ein Risikofaktor für die Gesundheit der Lehrkraft.
- Die Zusammenarbeit mit dem/der begleiteten Schüler/-in gestaltet sich schwierig.

- Der/die Schüler/-in ist nicht zugänglich und wehrt ab.
- Der/die Schüler/-in lässt sich nicht mit einer Beratungsstelle vernetzen.
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet sich schwierig:
 - Väter werden verdächtigt, die Schülerin zu missbrauchen.
 - Die Eltern haben den/die Schüler/-in aufgegeben, während die Schule die Entwicklung der Schüler/-innen fördern sollte.
 - Die Konflikte zwischen Kindern und Eltern können durch eine schulische Intervention eskalieren. Die Eltern drohen, die Schüler/-innen ins Heimtland zurückzuschaffen.
 - Der/die Schüler/-in will nicht, dass die Eltern informiert werden (Aus medizinischer Sicht behandelt dieses Thema ausführlich Dr. Christoph Rutishauser, Leitender Arzt Adolozentenmedizin der Universitätskinderklinik in Zürich in: Rutishauer 2006, S. 28-30 auf: [http:// www.swiss-paediatrics.org/padiatrica/vol17/vol17n4pdf/28-30. pdf](http://www.swiss-paediatrics.org/padiatrica/vol17/vol17n4pdf/28-30.pdf). am 22.10.2006).
- Die Zusammenarbeit im Kollegium gestaltet sich schwierig.
 - Die Schulleitung unterstützt die Lehrkraft nicht.
 - Das Klassenteam glaubt, der/die Schüler/-in wolle nicht arbeiten, während die Lehrkraft keine Details über die allgemeine Situation des Schülers/der Schülerin bekannt geben darf.
 - Die Lehrkraft/der/die Schulleiter/-in kann aus Gründen des Datenschutzes sich mit niemandem austauschen. Es gibt keine bezahlte und externe Supervision.
- Die Zusammenarbeit mit der Erziehungsberatung/der Jugendpsychiatrie gestaltet sich schwierig:
 - Die Jugendpsychiater/-innen behandeln die Lehrkräfte ähnlich wie Klientinnen, es gibt kein konzertiertes Vorgehen und keine Helfer/-innenkonferenzen.
 - Die Erziehungsberatung/Jugendpsychiatrie verweigert eine Zusammenarbeit, um den Therapieerfolg nicht zu gefährden.
 - Es besteht kein niederschwelliger Zugang zu einer externen Beratungsstelle, Schüler/-innen müssen gleich mit der Jugendpsychiatrie vernetzt werden.

B) Die Sicht der Erziehungsberater

Stärken der Lehrkräfte im Begleitprozess wurden von den Erziehungsberatern/-beraterinnen kaum genannt. Das Modell der Beratungslehrkräfte wurde als gut taxiert, da diese gezielt für Triage und Symptomerkennung bei Jugendlichen ausgebildet sind.

Die Erziehungsberater/-innen sehen folgende Schwierigkeiten im Begleitprozess:

- Schulleitungen und Klassenteam werden *nicht* oder nur ungenügend über die Probleme der Schüler/-innen informiert.
- Schulleitungen und Klassenteam nehmen *keine* Auffälligkeiten beim betreffenden Schüler/bei der betreffenden Schülerin wahr, obwohl der Leidensdruck bei diesem/dieser hoch ist.
- Lehrkräfte sind unter Zeitdruck und können sich auffälligen Schülern/Schülerinnen nicht gebührend widmen.
- Lehrkräfte ziehen sich nach einer erfolgten Vernetzung mit einer Beratungsstelle zurück und nehmen keine oder wenig weitere Aufgaben wahr. Es gibt aus Rücksicht auf die Wahrung der Anonymität eine ungenügende Zusammenarbeit zwischen Beratungsstellen und Gymnasien. Gegenseitige Erwartungen bleiben ungeklärt.

- Lehrkräfte wissen nicht, ob Schüler/-innen das Beratungsangebot wirklich wahrnehmen oder blau machen, wenn sie diesbezüglich nie den Kontakt mit der Beratungsstelle suchen. Die Verbindlichkeit der Beratung ist nicht immer gegeben. Nicht alle Schüler/-innen sind den Erziehungsberatern/-beraterinnen zugänglich. Eine erfolgreiche Vernetzung erfolgt nicht in jedem Fall.
- Es ist unklar, welche Stelle für die Verbesserung der Schnittstelle Gymnasium-Erziehungsberatung zuständig ist, die Erziehungsberatung oder das Gymnasium oder eine Drittstelle, die in der Rolle der Mediatorin auftritt. Gegenseitige Erwartungen sind unausgesprochen und ungeklärt. Die Erstellung von konkreten Funktionsdiagrammen in beiden Institutionen ist deshalb erschwert.
- Die Lehrkräfte haben wenig Verständnis dafür, was es mit dem Berufsgeheimnis auf sich hat (genannt von einer Erziehungsberaterin, die gleichzeitig Lehrkraft ist, siehe Interview 9).
- Klassenlehrkräfte möchten/müssen für alle die gleichen Beurteilungskriterien anwenden und können auf die spezielle Situation von auffälligen Schülern/Schülerinnen nur bedingt Rücksicht nehmen.
- Lehrkräfte brauchen nicht Gesprächsführungskompetenzen *per se*, sondern müssen auch mit den eigenen Emotionen umgehen können.
- Schulen führen (Klassen-)interventionen gegen den Willen des Schülers/der Schülerin und des/der für die Schule zuständigen Erziehungsberater/-in durch. Sie nehmen die Ratschläge und Anweisungen der Erziehungsberater/-innen nicht zur Kenntnis und verhalten sich aus Sicht der befragten Erziehungsberaterin „kontraproduktiv“:
- Schulen besitzen keine Notfallkonzepte/keine Konzepte für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen oder diese sind im Alltag ungenügend verankert, so dass sie von den Erziehungsberatern/-beraterinnen nicht wahrgenommen werden.
- Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Beratungsstelle kann den Therapieerfolg gefährden, da der/die Therapeut/-in in einen Rollenkonflikt gerät.

C) Die Sicht der Schülerinnen.

Die Schülerinnen nannten insbesondere die *Eigeninitiative* der Lehrkräfte als Stärke. Diese hätten sich selbst weitergebildet, sich eingelesen oder sich darum bemüht, die Schülerin im Begleitprozess besser zu unterstützen, teils gegen den Widerstand von anderen Lehrkräften oder der Schulleitung. Lehrkräfte, die feinfühlig aber direkt auf die Schüler/-innen eingehen konnten, wurden als positiv bewertet. Von allen befragten Schülerinnen wurden einzelne Lehrkräfte im Kollegium genannt, die sie speziell unterstützt und sich ihrer speziell angenommen hätten. Schüler/-innen nehmen somit schulische Betreuung nicht nur über die Institution, sondern über Individuen wahr.

In Bezug auf die institutionelle Ebene wurde als positiv gewertet, dass für die auffälligen Schülerinnen teils spezielle Promotionsbedingungen geschaffen wurden, sie Semestertests schreiben konnten oder trotz eines Spitalaufenthalts noch ein Zeugnis erhielten. Positiv gewertet wurde auch, wenn die Schulleitung das Klassenteam über die Probleme der Schülerin informiert hat und diese das nicht selbst tun musste. Dabei war es aber wichtig, dass die Schülerin das Einverständnis geben konnte, was an die Lehrkräfte weitergegeben wird. Positiv gewertet wurde aus der Retrospektive auch die Kontaktaufnahme mit den Eltern, obwohl diese zum Zeitpunkt der auftretenden Schwierigkeiten eher weniger positiv gewertet wurde als im Rückblick.

Aus der Sicht der Schülerinnen ergeben sich die folgenden Schwierigkeiten:

- Die Schule hat spät oder gar nicht auf die auffällige Schülerin reagiert. Massiver Gewichtsverlust, selbstverletzendes Verhalten wurde nicht wahrgenommen und/oder nicht (oder nur ungenügend) mit dem Schüler/der Schülerin und/oder seinen/ ihren Eltern thematisiert.
- Die Schule zieht sich zurück, da die Eltern *scheinbar* aktiv sind und überprüfen das Setting der externen Begleitung/Beratung/Psychotherapie zu wenig.
- Ein Elternteil wird im Gegensatz zum anderen Elternteil (zu) wenig in die Beratung/Begleitung mit einbezogen.
- Lehrkräfte sind zu wenig darauf vorbereitet, dass in ihren Klassen auffällige Schüler/-innen sitzen. Sie sind unvorbereitet, reagieren unpassend oder müssen sich erst „einlesen“ oder „weiterbilden“. Auffällige Schüler/-innen werden nicht *erwartet* und schon gar nicht mit einer gewissen Selbstverständlichkeit behandelt.
- Die Lehrkräfte sind mit ihren Begleitungskompetenzen zufrieden und nehmen keine eigene Überforderung wahr, während die Schülerin die Lehrkraft als mit ihr überfordert einstuft.
- Lehrkräfte stellen auffälligen Schülerinnen Fragen,
 - die diese nicht beantworten wollen, da sie kein „Seelenstriptease“ machen wollen.
 - die diese nicht beantworten wollen und können, weil sie denken, die Lehrkraft kann *selbst* nicht mit der Antwort umgehen, wenn sie ehrlich antworten.
 - die davon zeugen, dass sie wenig/nichts über Süchte und die damit verbundenen Krankheitsbilder, insbesondere Essstörungen *wissen*.
- Ist das Klassenteam über die Probleme der auffälligen Schülerin informiert, blockieren sich Lehrkräfte dadurch selber, dass jeder/jede denkt der/die andere würde mit dem/der betreffenden Schüler/-in das Gespräch suchen. Der/die Schüler/-in hat also keine Bezugsperson an der Schule.
- Lehrkräfte stellen Sonderprogramme (bsw. Turnunterricht) für die auffällige Schülerin zusammen, die diese nicht wünscht. Gespräche darüber finden nicht statt. Der Lehrkraft gelingt es nicht, die eigene Wahrnehmung im Gespräch mit der Schülerin zu überprüfen, zu evaluieren und anzupassen.
- Kommt der Schülerin eine angepasste Leistungsbeurteilung zu, wird diese nicht immer von allen Lehrkräften mitgetragen.
- Die Rolle der Schulleitung ist entscheidend. Unterstützt diese die auffällige Schülerin nicht aktiv oder muss eine Schülerin aufgrund von administrativen Reformen die Bezugsperson wechseln, ist dies schwierig.
- Schülerinnen wissen in einer akuten Notlage zu wenig, was sie selber brauchen oder erwarten von der Schule. Sie sind auch nicht in der Lage, dies zu verbalisieren. Klar ist ihnen lediglich, dass sie Unterstützung bräuchten von jemandem. Damit steht die Schule vor der Schwierigkeit, mit dieser Situation aktiv und kreativ umzugehen, insbesondere dann, wenn der/die Schüler/-in ausser den Lehrkräften keine erwachsenen Bezugspersonen mehr hat und das Elternhaus ausfällt.
- Schülerinnen reagieren ambivalent. Sie reagieren einerseits abweisend auf Interventionen durch die Lehrkraft, andererseits wünschen sie sich, wahrgenommen zu werden. Für die Lehrkräfte/Schulleitungen können diese Wechselbäder schwierig sein, vor allem wenn sie sich nicht aufdrängen wollen und die Ambivalenz nicht durchschauen können.
- Leistung und Magersucht hängen aus Sicht der befragten Schüler/-innen zusammen. Der Zugang der Schule zu diesem Thema ist erschwert, weil Leistung normalerweise positiv und nicht negativ besetzt ist. Die *Überleistung* der magersüchtigen Schüler/-innen wird belohnt und nicht als mögliches Symptom für eine Erkrankung gewertet.

Darum ist es schwierig, Schritte aus einer Krankheit zu machen, für die man fortwährend belohnt wird. Lehrkräfte besitzen keine Strategien, um mit Überleistung umzugehen, da aus schulischer Sicht eher Schüler/-innen *erwartet* werden, die *nicht* leisten wollen oder leisten können.

- Eine Integration des auffälligen Schülers/der auffälligen Schülerin gelingt nicht immer in der Klasse. Die Rolle der Klasse ist durch Mobbing (Ansätze zum Mobbing) bestimmt, und die Position des auffälligen Schülers/der auffälligen Schülerin ist oft schwierig. Unterstützung durch die Lehrkräfte wird von den betroffenen Schülern/Schülerinnen nicht unter allen Umständen gewünscht, da eine Intervention die Situation eventuell verschlimmern könne.
- Die Integration in einer Klasse wird erschwert oder erleichtert durch einen Schulwechsel oder einen erneuten Einstieg nach einem längeren Spital-/Klinikaufenthalt. Weiterführende Forschung ist notwendig, die die Bedingungen für einen erleichterten oder erschwerten Einstieg untersucht.
- Schwierig ist, dass sich gewisse auffällige Schüler/-innen „helfen“ lassen müssen, während andere keine Hilfe in Anspruch nehmen mussten. Die Schüler/-innen fühlen sich damit subjektiv ungerecht behandelt.
- Auffällige Schüler/-innen, die gute Leistungen zeigen, werden auch bei hoher Absenkenzahl nicht als solche wahrgenommen und angesprochen
- Die Schülerinnen finden den Zugang zu männlichen Lehrkräften unter gewissen Umständen schwierig, die positive Begegnung mit einem männlichen, empathischen Erwachsenen kann aber auch fördernd sein.

D) Zusammenfügung

Eine unterschiedliche Sichtweise zwischen Lehrkräften und Erziehungsberatern/-beraterinnen ergibt sich hinsichtlich der Möglichkeiten des Austauschs im Kollegium. Während Lehrkräfte eher betonen, dass sie sich nicht/oder zu wenig austauschen können, betont eine Erziehungsberaterin, die selbst an einem Gymnasium als Lehrkraft arbeitet, dass Lehrkräfte sich zu wenig darüber im Klaren sind, was es mit dem Berufsgeheimnis auf sich hat.

Vergleicht man die von den Schülern/Schülerinnen und Lehrkräften genannten Schwierigkeiten, lässt sich feststellen, dass diese tendenziell die eigene *Position* im Begleitprozess betreffen. Würden die genannten Schwierigkeiten aktiv und konstruktiv bearbeitet, wäre die Begleitungssituation für die jeweils befragte Personengruppe einfacher. Schüler/-innen beschreiben die Interaktionen mit den Lehrkräften als schwierig, während die Lehrkräfte eher die Interaktionen mit den Kollegen/Kolleginnen hinsichtlich der auffälligen Schüler/-innen als schwierig werten oder die Interaktionen mit dem/der betreffenden Schüler/-in. Ein Perspektivewechsel, der zeigt, was für die jeweils andere Person im Begleitprozess schwierig ist, wurde von den Befragten nicht spontan, sondern höchstens auf entsprechendes Nachfragen genannt. Die Sicht und der Sinn für die Schwierigkeiten des *anderen Interaktionspartners/partnerin* ist schlecht ausgebildet. Dadurch zeigt sich, dass es in Begleitprozessen von auffälligen Schülern/Schülerinnen das gegenseitige Verständnis durch Perspektivewechsel zu fördern gilt. Dies widerspricht jedoch dem klassischen Hierarchieverhältnis, in dem Lehrkräfte und Schüler/-innen sich gewöhnlich zu bewegen wissen.

Für Lehrkräfte ist eine mitunter ungleiche Bewertung eher eine Schwierigkeit. Sie empfinden dies oft als ungerecht und fühlen sich verantwortlich dafür, dass für alle Schüler/-innen gleiche Bedingungen gelten. Schüler/-innen nehmen eine andere Ungleichbehandlung wahr. Während sie sich *Hilfe suchen müssen, dürfen andere Schüler/-innen keine Hilfe* in Anspruch nehmen.

Die Sicht der Erziehungsberater/-innen auf die Lehrkräfte ist einerseits eher zurückhaltender als die Sicht der Schüler/-innen. Aus der Sicht der Erziehungsberater/-innen unterscheiden sich Lehrkräfte klar von Erziehungsberater/-innen oder Therapeuten/-innen, sie müssen aber *ihren Teil des Begleitprozesses* besser wahrnehmen. Dazu gehört vor allem die Triagefähigkeit, das Beharren auf der Verbindlichkeit der Vernetzung und verbesserte Kommunikationsstrategien. Lehrkräfte sollten als Bezugspersonen zur Verfügung stehen, auch wenn der/die betreffende Schüler/-in in Therapie ist oder anderweitig Hilfe erhält.

4. Empfehlungen für eine professionalisierte Mental Health Promotion am Deutschschweizer Gymnasium

Das Schweizer Gymnasium unterlag in den letzten Jahren einem grundlegenden und kontinuierlichen Wandel. Fortwährend werden neue Ansprüche an Schulen von verschiedenen Seiten geltend gemacht, und Gymnasien tun gut daran, Prioritäten zu setzen und Verzichtplanungen vorzunehmen. Dabei muss aber die *Gesundheit der Lehrkräfte und die der Schüler/-innen* eine prominente Rolle einnehmen, denn ohne integre und gut funktionierende Persönlichkeiten kann Lernen und Lehren gar nicht oder nur unter erschwerten Bedingungen stattfinden. Dabei muss das Ziel einer professionalisierten Mental Health Promotion selbstverständlicher Bestandteil des schulischen Alltags sein und soll so auch zukünftig in den verschiedenen Assessments Eingang finden. Gymnasien können als Leistungsschulen, welche mithilfe eine zukünftige Elite auszubilden, nicht einseitig Sach- und Fachwissen vermitteln, sondern müssen ihre Schüler/-innen und Lehrkräfte auch darauf vorbereiten, *überfachlich* kompetent zu sein. Dazu gehört neben den von Maag Merki (2002, 2004, 2006) definierten überfachlichen Kompetenzen auch ein kompetenter Umgang mit Begleitprozessen auffälliger Schüler/-innen. Eine umfassende Professionalisierung der damit zusammenhängenden Kompetenzen auf Seiten der Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler/-innen ist im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse kontinuierlich anzustreben. Dabei ist es notwendig, das Thema mit der nötigen Selbstverständlichkeit, dem nötigen Feingefühl und der dazu erforderlichen Sensibilität anzugehen. Professionalisierungsprozesse sind Balanceakte und Gratwanderungen und erfordern ein hohes Engagement der Gymnasiallehrerschaft und ihrer Leitungsgremien, welche diese nicht immer erbringen *wollen* und im Rahmen der bestehenden Strukturen auch nicht immer erbringen *können*. Entsprechende Aufträge sind infolgedessen auch von politischer Seite her noch konkreter und spezifischer an die Schulen zu formulieren und die damit verknüpften finanziellen Ressourcen bereitzustellen.

Entscheidend bei einer Professionalisierung der Mental Health Promotion an Gymnasien sind dabei die Rolle und die Haltung der *Schulleitung*. Sie bestimmt entscheidend darüber, ob die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen dem Zufall und dem Engagement einzelner Lehrkräfte überlassen wird und daher als Tabuthema ein Mauerblümchen-Dasein fristet oder ob die Begleitprozesse beispielsweise im Rahmen eines Gesamtprojekts *Gesunde Schule* integriert und laufend im Alltag thematisiert werden. Dabei werden auffällige Schüler/-innen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit aufgrund des statistischen Zahlenmaterials (vgl. SMASH 2002) erwartet, ihnen wird aber von Mensch zu Mensch und mit dem nötigen Respekt und Taktgefühl begegnet. Die Schwierigkeiten der Lehrkräfte mit auffälligen Schülern/Schülerinnen, vor allem auch Berührungsängste werden dabei ebenfalls wahr- und ernstgenommen. Dazu ist vonnöten, dass die Machtstrukturen innerhalb von Kollegien sich so verschieben, dass eine im Alltag gelebte Mental Health Promotion überhaupt erst möglich wird und verschiedene Rollenverständnisse der Gymnasiallehrerschaft diskutiert und als gleichwertig erachtet werden. Begleitung auffälliger Schüler/-innen kann nicht *expressis verbis* verordnet und von der Lehrerschaft nicht erzwungen werden. Sie muss aber im Rahmen des Berufsauftrags zunehmend gefordert, thematisiert und anhand geeigneter Instrumente überprüft werden.

Die Schulleitung und die Schulkommissionen sind auch zuständig für die Wahl des Lehrkörpers und müssen anhand von geeigneten evidenzbasierten Bewerbungsgesprächen ermitteln, inwiefern Lehrkräfte aktiv mithelfen können die Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen mitzutragen. Neben dem nötigen Fach- und

Methodenwissen müssen Lehrkräfte auch das Rüstzeug mitbringen, in Begleitprozessen auffälliger Schüler/-innen unterstützend zu wirken, ihre Rolle klären zu können und im Team zusammenarbeiten zu können.

Eine professionelle Begleitung auffälliger Schüler/-innen im Rahmen einer gelebten Mental Health Promotion muss im *Alltag* stattfinden. Sie hängt entscheidend von der Führungsqualität *der einzelnen Lehrkraft* ab. Gelingt es dieser, aufgrund ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen auffällige Schüler/-innen gezielt wahrzunehmen, mit der nötigen Sensibilität anzusprechen und gegebenenfalls mit einer Beratungsstelle zu vernetzen, ohne danach den Kontakt zu den Schülern/Schülerinnen zu verlieren? Gelingt es der Lehrperson, sich einzubringen und sich abzugrenzen sowie der Genderfrage die nötige Relevanz beizumessen? Davon hängt Professionalisierung in erster Linie hochgeradig ab, denn nur eine gelebte Mental Health Promotion garantiert, dass Lehrkräfte und Schüler/-innen *gemeinsam* die Begleitungsprozesse professionalisieren und leben. Einzelne Projektstage oder Blockwochen können unterstützend wirken, garantieren aber noch keine eigentliche Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen und der vielen, ansatzweise in dieser Arbeit thematisierten Fragestellungen und Schwierigkeiten.

Dennoch ist eine professionalisierte Mental Health Promotion am Gymnasium eben nicht einseitig davon abhängig, wie engagiert einzelne Lehrkräfte die Begleitprozesse wahrnehmen können, sondern vielmehr bestehen auf der *institutionellen Ebene* Sicherungsseile, die individuelle Defizite einzelner Lehrkräfte auffangen können und mithelfen, eine gelebte Professionalisierung im Rahmen entsprechender schulischer Strukturen zu tragen. Ob ein/e auffällige Schüler/-in begleitet wird, hängt also nicht nur vom persönlichen und privaten Engagement einzelner Lehrkräfte ab. Dazu sollen im Folgenden verschiedene Gefässe und Strategien benannt und skizziert werden, wie eine professionalisierte Mental Health Promotion im schulischen Alltagsbetrieb an einem Schweizer Gymnasium untergebracht und verankert werden kann:

1. Intensive Zusammenarbeit mit der externen Beratungsstelle

Die beiden Pfeiler für eine professionelle Zusammenarbeit mit einer externen Beratungsstelle sind Anonymität und Kooperation. Dabei kann der Anonymität ohne grosse Anstrengung nachgekommen werden. Schwieriger wird es beim Thema Zusammenarbeit. Dazu sind verschiedene Formen denkbar und an Schulen mit den Beratungsstellen gemeinsam zu entwickeln. Dazu gehören regelmässige Treffen der Schulleitung mit dem Beratungspersonal, regelmässige Schulung der Lehrkräfte anhand konkreter, vergangener Fallbeispiele, regelmässige Treffen des Beratungspersonals mit der Schülerschaft (z.B. alle Klassen besuchen die Beratungsstelle zu Beginn des Ausbildungsganges). Dabei ist dem verschiedenen Alter der Schüler/-innen Rechnung zu tragen. Es wäre möglich, die Klassenlehrkräfte und Klassenteams eines Jahrgangs pro Schule zusammenzunehmen und mit Hilfe des Fachpersonals der externen Beratungsstelle jährlich gezielt zu schulen.

In diesem Zusammenhang könnte auch die laufende Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle thematisiert werden. Gegenseitige Erwartungen zwischen Beratungspersonal und Lehrerschaft werden im Rahmen einer intensiven Zusammenarbeit ausgesprochen und formuliert. In schwierigen Fällen finden klärende Gespräche unter vier Augen statt. Überhöhte Ansprüche an die andere Seite werden geklärt und zurückgewiesen. Für die Zusammenarbeit bestehen klare Konzepte, welche Abläufe regeln und festhalten. Dazu gehört beispielsweise, dass das Berater/-innen bei überwiesenen Schülern/Schülerinnen die Erlaubnis einholen, der Schule über das Setting Auskunft geben zu dürfen (insbesondere bei Suizidgefährdung) Funktionendiagramme präzisieren einfache Organigramme und garantieren, dass Verfahren

und Wege für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen nachhaltig bekannt sind. Es besteht für den/die Schüler/-in wenig oder kaum Raum, Berater/-innen und Lehrkräfte gegeneinander auszuspielen. Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Beratungsstelle werden antizipiert und offen besprochen.

2. Eine niederschwellige Anlaufstelle für Schüler/-innen an der Schule

In einer Schule, welche eine professionalisierte Mental Health Promotion anstrebt, wird die Frage, ob ein externes oder ein internes Beratungsangebot notwendig ist, nicht gestellt, sondern selbstverständlich als komplementär betrachtet. Beratungslehrkräfte sind für ihre Funktionen speziell ausgebildet, bezahlt und entlastet und unterstützen die Klassenlehrkräfte und die Klassenteams. Sie sind insbesondere für die Triage ausgebildet, kennen die zahlreichen Institutionen, mit denen sich Schüler/-innen vernetzen lassen können und helfen mit, vor Ort Probleme, die sich mit auffälligen Schülern/Schülerinnen ergeben, zu lösen.

Es gibt verschiedene Formen, wie die Schüler/-innen mit den Beratungslehrkräften in Kontakt treten können. Dazu kann ein Beratungszimmer dienen, ein Briefkasten, indem man anonym Nachrichten hinterlassen kann, oder wichtiger, eine E-mail Adresse und eine Telefonnummer. Es stehen den Schülern/Schülerinnen weibliche und männliche Beratungslehrkräfte zur Verfügung.

Im Rahmen einer niederschwelligen Anlaufstelle für Schüler/-innen an der Schule könnten an Gymnasien auch geeignete Schüler/-innen als Ansprechpersonen und Schülerberater/-innen ausgebildet werden. Schüler/-innen aus höheren Klassen könnten so einander und jüngeren Schülern/Schülerinnen als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Diese Peers müssten jedoch von geeigneten Erwachsenen eng begleitet und gecoacht werden, damit sie mit ihrer Aufgabe nicht überfordert sind.

3. Klassenteams und Kaskadenmodelle

Pro Klasse wird zur Unterstützung des Klassenlehrers ein Klassenteam gebildet, welches aus drei bis vier weiteren Lehrkräften besteht. Dieses trifft sich in regelmässigen Abständen und/oder spricht im informellen Rahmen über die jeweilige Klasse. Lernstörungen in der Klasse, Schwierigkeiten einzelner Schüler/-innen und auffällige Schüler/-innen werden so frühzeitig erkannt. Es besteht ein Kaskadenmodell, nach dem die anderen Fachlehrkräfte sich richten können. Überschreitet das Verhalten einzelner Schüler oder der einzelner Schülerinnen ein gewisses Mass, richten sich die Fachlehrkräfte an das Klassenteam und das Kaskadenmodell kommt zum Tragen. Auffälligkeiten werden von allen Lehrkräften beobachtet und im Klassenteam zusammengetragen. Es wird so in einem nächsten Schritt auch gewährleistet, dass ein konzertiertes Vorgehen möglich ist. Das Klassenteam bietet ein niederschwelliges Angebot, die eigene Wahrnehmung zu verbalisieren und damit verbundene Fragen zu deponieren sowie die Rolle der einzelnen Lehrkraft zu klären. Das Klassenteam diskutiert unter anderem Massnahmen zur Begleitung auffälliger Schüler/-innen, leitet diese in die Wege und unterstützt sich gegenseitig im Begleitprozess. Damit ist eine kontinuierliche Reflexion des Begleitprozesses gewährleistet und intersubjektive Konstruktionen desselben kommen zustande. Für die Schüler/-innen ist die Rolle des Klassenteams transparent.

4. Regelmässige oder einberufene Klassenkonferenzen

Regelmässige, institutionalisierte Klassenkonferenzen bieten die Möglichkeit, dass sich Lehrkräfte anhand ihrer Wahrnehmung der Klasse mit Kollegen/Kolleginnen austauschen können. Dabei können die Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen immer wieder ein Thema sein. Die Klassenkonferenz weiss, wie sie mit dem Berufsgeheimnis umgeht und verfügt über genügend Wissen darüber, sensible Daten über Schüler/-innen vorsichtig zu

verwalten. Regelmässige Klassenkonferenzen können helfen, den Informationsfluss aufrecht zu erhalten und garantieren, dass wichtige Informationen hinsichtlich des Begleitprozesses nicht verloren gehen. Klassenkonferenzen bieten auch die Möglichkeit, unterschiedliche Sichtweisen bezüglich des Begleitprozesses zu formulieren und sich ggfs. auf eine gemeinsame Vorgehensweise zu einigen.

Wenn sich auffällige Schüler/-innen in akuten Krisenphasen befinden, können auch ausserordentliche Klassenkonferenzen wegen einer bestimmten Schülerin oder eines bestimmten Schülers einberufen werden. Ziel der Klassenkonferenzen ist die Information und der gegenseitige Austausch über den Begleitprozess des Schülers/der Schülerin. Die Mitglieder der Klassenkonferenz können ihre Wahrnehmung, Bedenken und Fragen äussern, und ein gemeinsames Vorgehen im Begleitprozess wird erarbeitet, beschlossen und im Folgenden umgesetzt.

5. Projektteam *Gesunde Schule*

Ein von Kollegium und Schulleitung eingesetztes Projektteam *Gesunde Schule* trägt die Schulentwicklungsprozesse mit, welche der Gesundheitsförderung von Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen dienen. Dabei wird ein spezielles Augenmerk gerichtet auf die Förderung der psychischen Gesundheit (Mental Health Promotion), da damit spezielle Schwierigkeiten verbunden sind. Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen werden als wichtiger Teil dieser Gesundheitsförderung thematisiert und ihre Professionalisierung wird angegangen. Das Projektteam *Gesunde Schule* hat einen guten Draht zum Kollegium, kennt allgemeine Nöte und Schwierigkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit auffälligen Schülern/Schülerinnen und entwickelt hierfür ein schulisches Gesamtkonzept. Dieses kann aus den hier genannten Strategien, Massnahmen und Gefässen bestehen und ist der schulischen Besonderheit der einzelnen Schulen angepasst.

Dabei wird besonderes Augenmerk auf die in dieser Arbeit zusammengetragenen Schwierigkeiten gelegt. Dazu gehören unter anderem, dass der Lehrerschaft auffällige Schüler/-innen nicht immer auffallen oder der Umgang mit dem Berufsgeheimnis. In der Schulung der Lehrkräfte wird dem Umgang mit Schwierigkeiten gebührend Beachtung geschenkt. Damit verbundene Fragen des Berufsgeheimnisses sowie die Klärung der Rolle der Gymnasiallehrkraft werden thematisiert. Das Projektteam *Gesunde Schule* arbeitet lösungsorientiert. Möglicherweise lohnt es sich, eine Mitgliedschaft beim Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen in Betracht zu ziehen.

6. Gezielte Weiterbildung für Lehrer- und Schülerschaft: Projekttag und Blockwochen

Die Weiterbildung, welche sich der Professionalisierung der Begleitprozesse widmet, bezieht bestehende Ressourcen mit ein. Dazu gehören im besonderen Ausmass Lehrerschaft und Schüler/-innen einer Schule. In regelmässigen Projekttagen und Blockwochen werden Themen der Mental Health Promotion gemeinsam erarbeitet. Dazu gehört eine Thematisierung des Umgangs mit legalen und illegalen Drogen genauso wie die Bewältigung von Essstörungen, Ritzen oder ein positiver Umgang mit Stress. Die Schule kann dazu externe Unterstützung beiziehen, möglicherweise von der externen Beratungsstelle, weiteren Fachpersonen oder insbesondere von ehemaligen auffälligen Schülern/Schülerinnen, welche gewillt sind, ihre Erfahrungen, Hinweise und Tipps kundzutun. Die Projekttag und Blockwochen dienen dazu, Lehrer- und Schülerschaft für das Anliegen einer professionalisierten Mental Health Promotion zu sensibilisieren und damit verbundene Schwierigkeiten zu thematisieren. Blockwochen und Projekttag sollen lösungsorientiert gestaltet sein und mithelfen, den Schulentwicklungsprozess zu tragen und den Umgang der Schule mit auffälligen Schülern/chülerinnen zu thematisieren. Die interne Weiterbildung von

Lehrer- und Schülerschaft darf sich keinesfalls nur auf die einseitige Vermittlung von Fachwissen beschränken. Wird beispielsweise Magersucht thematisiert, kann es nicht nur darum gehen zu erklären, was Magersucht bedeutet und wie sie entsteht, vielmehr muss geklärt werden, wie in der Schule damit umgegangen wird und wie damit umgegangen werden soll. Der Umgang mit den eigenen Emotionen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Dazu eignen sich mitunter fiktive Fallbeispiele als didaktisches Mittel. Die Klasse/Lehrerschaft soll beispielsweise erarbeiten, wie mit Magersucht in einer Klasse umgegangen werden kann/muss. Damit verbundene Schwierigkeiten werden offen thematisiert, und es wird nach konkreten Lösungen und Massnahmen gesucht.

7. Evaluationsergebnisse nutzen

Als letzter Punkt muss in diesem Massnahmepaket gefordert werden, dass die Untersuchung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen vermehrt Eingang findet in interne und externe Evaluationen, Assessments und Feedbacks, welche den Schulen wieder zugänglich gemacht werden und für sie nutzbar sind. Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde gezeigt, dass einzelne Studien sehr wohl Rückschlüsse für die Begleitung auffälliger Schüler/-innen zulassen. Eingehend thematisiert wird das Thema bei Assessments des Schweizer Gymnasiums aber kaum. Weiterführende Forschung sollte sich vermehrt diesen Schwierigkeiten der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen widmen. Evaluationsergebnisse sind für die Schulen insbesondere dann brauchbar, wenn die Sicht der begleiteten Schüler/-innen dargestellt werden kann. Bewusst gesuchte Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdbild können Schulen helfen, im Schulentwicklungsprozess Motivation für alle Beteiligten zu schaffen.

Die sieben hier genannten Punkte sind nicht abschliessend zu verstehen, sie dienen vielmehr als Ideenspeicher. Sie können Gymnasien helfen, für sich Wege zu entwickeln, welche eine Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen ermöglichen. Es ist aber a priori zu erwarten, dass diese Prozesse nicht reibungslos ablaufen und sich mancherlei Schwierigkeiten zeigen. Die Begleitung auffälliger Schüler/-innen ist stark thematisiert. *Pädagogische Rhetorik*, welche verlangt, dass auffällige Schüler/-innen besser begleitet werden sollten und *Alltagserleben*, welches zeigt, dass Begleitprozesse schwierig, gar unmöglich sind, stehen allzu oft in strengem Gegensatz zueinander. Ob und wie einzelne Gymnasien die Schwierigkeiten, welche mit einer professionalisierten Mental Health Promotion zusammenhängen, bearbeiten und ob sie dabei bereits bestehende Stärken nutzen können, ist entscheidend für das Gelingen der Professionalisierung der Begleitprozesse auffälliger Schüler/-innen. Damit wäre auch eine gelebte Mental Health Promotion garantiert, die nicht nur, aber auch auf dem Papier verankert ist.

Bibliographie

- Adalbjarnardóttir, Sigrún: Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern. Ein soziomoralischer Ansatz in der Schule, in: Edelstein, Wolfgang et al.: Moralische Erziehung in der Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001.
- Adamson, Gary et al.: Teachers' perception of health education practice in Northern Ireland: reported differences between policy and non-policy holding schools, in: Health Promotion International. An Official Journal of the International Union for Health Promotion and Education, Vol. 21, No. 2 (Juni), 2006, S. 113-120.
- Alterhoff, Gernot: Grundlagen klientenzentrierter Beratung, Stuttgart 1994 (2. Auflage).
- Altgeld, Thomas & Kolip, Petra: Konzepte und Strategien der Gesundheitsförderung, in: Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.) Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung, Bern: Verlag Hans Huber, 2004, S. 41-54.
- Akmajian, Adrian et al.: Linguistics; An Introduction to Language and Communication, Cambridge et al.: MIT Press, (Fourth Ed.) 1995.
- Akmajian, Adrian et al.: Linguistics; An Introduction to Language and Communication, Cambridge et al.: MIT Press, (Fifth Ed.) 2001.
- Atkinson, Mary: Mental Health Handbook for Schools, London & New York: Routledge Falmer, 2002.
- Atlas Child and Mental Health Resources Global Concerns: Implications for the Future, World Psychiatric Association, World Health Organisation, International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (Hrsg.) Geneva, 2005.
- Auhagen, Ann Elisabeth: Das Positive mehrten, Herausforderungen für die Positive Psychologie, in: Auhagen, Ann Elisabeth (Hrsg.): Positive Psychologie, Anleitung zum besseren Leben, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004.
- Avis, Ann et al.: Child and Adolescent Social-Emotional Development within the Context of School, in: Child and Adolescent Mental Health, Vol.11 (1), February 2006, S. 32-42.
- Avramidis, Elias et al.: A Survey into Mainstream Teacher's Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority, in: Educational Psychology, Vol. 20 (2), 2000, S. 191-211.
- Bandura, Albert: Self-Efficacy. The Exercise of Control, New York: W.H. Freeman, 2004.
- Barkley, Russell: Das grosse ADHS Handbuch für Eltern, Bern: Verlag Hans Huber, 2005.
- Bastian, Johannes & Combe, Arno: Angriffe auf den Lehrberuf in Pädagogik 3/03 auf <http://gew-hamburg.de/hlz/0604/typisch.pdf> am 14.08.2006, S.1-5.
- Befragung zur Situation der Psychodiagnostik in der Schweiz. Projekt im Auftrag der FSP. Hänsgen, K.-D.(Leitung) & Bernasconi, M. (Bearbeitung), Bericht des Zentrums für

Testentwicklung und Diagnostik am Departement für Psychologie der Universität Freiburg/Schweiz, 2000.

Betoret, Fernando Doménech: Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary Teachers in Spain, in: Educational Psychology, Vol 26(4), August 2006, S. 519-539.

Biermann-Ratjen, Eva-Maria & Eckert, Jochen & Schwartz, Hans-Joachim: Gesprächspsychotherapie; Verändern durch Verstehen, Stuttgart: Kohlhammer, 9. überarbeitete Auflage, 2003.

Bildungstatistik Schweiz, Lehrkräfte 2003/2004, Bundesamt für Statistik, Neuchatel 2005.

Blöchliger, Hermann et al.: Krisensituationen. Ein Leitfaden für Schulen, EDK (Hg.), ohne Jahreszahl.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 1995.

Bredemaier, Karsten: Schwarze Rhetorik, Macht und Magie der Sprache, Zürich: Orell Füssli Verlag, 2004.

Breger, Claudia: Identität, in: Von Braun, Christina & Stephan, Inge: Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln: Böhlau, 2005, S. 47-65.

Broesskamp-Stone, Ursel: Assessing Networks for Health Promotion. Framework and Examples, Münster: LIT Verlag, 2004.

Buddeberg-Fischer, B. & et al.: Prevention of disturbed eating behaviour: a prospective study in 14-19 year old Swiss students, in: Acta Psychiatrica Scandinavica, 1998, Aug 98 (2), S. 146-155.

Cuffe, Steve P.: Race and Gender Differences in the Treatment of Psychiatric Disorders in Young Adolescents, in: Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. (34(11):, November 1995, S. 1536-1543

Dahmer, Hella & Dahmer, Jürgen: Gesprächsführung, eine praktische Anleitung, New York et al.: Thieme, 1999.

Dauenheimer, Dirk et al.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung, in: Frey, Dieter & Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, Band III, Motivations. Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien, Bern et al.: Verlag Hans Huber, 2002, S. 159-190.

De Grandpre, Richard: Die Ritalin Gesellschaft, eine Generation wird krankgeschrieben, Titel der amerikanischen Originalausgabe: Ritalin Nation, Rapid-Fire- Culture and the Transformation of Human Consciousness, 2000, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002.

Dichtl, Erwin & Issing, Otmar: Vahlers Grosses Wirtschaftslexikon, Band 1 A.-K (2. Auflage), München: Verlag C.H. Beck & Verlag Franz Vahlen, 1993.

- Dichtl, Erwin & Issing, Otmar: Vahlens Grosses Wirtschaftslexikon, Band 2 L.-Z (2. Auflage), München: Verlag C.H. Beck & Verlag Franz Vahlen, 1993.
- Die besten Checklisten für Manager (L-Z), Band 12, Handelsblatt, Management Bibliothek, aus dem Englischen Management Checklists, Business. The Ultimate Ressource, Frankfurt/Main: Campus Verlag, 2005.
- Diesbergen, Clemens: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik, Bern: Lang, Peter AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2., unveränderte Aufl. 2000.
- Dogra, Nisha: What do children and young people want from mental health services? Child and adolescent psychiatry (in: Current Opinion in Psychiatry, 2005 (Juli) 16(4), S. 370-373.
- Drucker, Peter: Neue Realitäten. Wertewandel in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, deutsche Übersetzung der amerikanischen Originalausgabe: The New Realities, In Government and Politics, in Economy and Business, in Society and World View, übersetzt von Ursel Reinecke, Düsseldorf, Wien: Econ Verlag, 1989.
- D'Souza, C.M., Forman, S.F., Austin, S.B.: Follow-up evaluation of a high school eating disorders screening program: knowledge, awareness and self-referral, in: The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine. 2005 (März); 36 (3), S. 208-213.
- Faulstich-Wieland: Hannelore: Einführung in Genderstudien, Einführung in die Erziehungswissenschaft in 16 Bänden, Band 12, Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Frey, Dieter & Jonas Eva: Die Theorie der kognizierten Kontrolle, in: Frey, Dieter & Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, Band III, Motivations- Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien, 2002, Bern et al.: 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Verlag Hans Huber, S. 13-50.
- Favaro, A. et al.: Engaging teachers in an eating disorder preventive intervention, in: The International Journal of Eating Disorders, 2005 Juli; 38 (1): 73-77.)
- Fend, Helmut: Was ist eine gute Schule, in: Tillmann, Klaus-Jürgen: Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann & Helbing Verlag GmbH, 1994, S.14-25.
- Fend, Helmut.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen: Leske & Budrich, 2000;
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Fenkart, Gabriele & Krainz- Dürr: „...alles, was der Fall ist.“ Professionalisierung von LehrerInnenarbeit durch Fallanalysen, in: Schratz, M. & Thonhauser, J. (Hrsg.): Arbeit mit Pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung. Innsbruck/ Wien 1996, S. 173- 201.

- Fiedler, Klaus & Bless, Herbert: Soziale Kognition, in: Stroebe, W. et al.: Sozialpsychologie, eine Einführung, übersetzt von M. Reiss, Berlin et al.: Springer –Verlag, 2003.
- Fischer, Erhard: Wahrnehmungsförderung, Handeln und Sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen, Dortmund: Borgmann, 2003.
- Flaherty; Lois et al.: School-based mental health services in the United States: History, current models and needs, in: Community Mental Health Journal, 1996, Vol. 32 (4), S. 341-352.
- Flaherty, Lois & Weist, Mark: School-based mental health services: The Baltimore models, in: Psychology in the Schools 1999 (August) 36(5), S. 379-389.
- Flaherty Lois et al.: Optimizing the roles of school mental health professionals, in: The Journal of School Health, 2005 (März); 36(3), S. 208-213.
- Flammer, August & Alsaker, F. D.: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Bern: Verlag Hans Huber, 2002.
- Flammer, August & Nakamura, Yuka: An den Grenzen der Kontrolle, in: Zeitschrift für Pädagogik, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Mai 2002, S. 83-114.
- Flammer, August: Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Bern et al.: Verlag Hans Huber, 1990.
- Forneck, Hermann & Schriever, Friederike: Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und –belastung im Kanton Zürich, Zürich, 2000.
- Friedmann, Dietmar: Integrierte und Lösungsorientierte Psychologie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004.
- Funk, Michelle et al.: Advocacy for mental health; roles for consumer and family organizations and governments, in: Health Promotion International, An Official Journal of the International Union for Health Promotion and Education, Vol. 21, No. 1, (März) 2006, S.70-75.
- Gaillard & Babel: Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II: Entwicklungen und Perspektiven, Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2004.
- Gieseke, Wiltrud: Erziehungswissenschaft, in: Von Braun, Christina, Stephan, Inge (Hrsg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 2000, S. 328-344.
- Gordon, Edward, in: Die besten Management-Tools 2: Personal und Führung, aus dem Englischen: Best Practice, Business. The Ultimate Ressource, Frankfurt a. Main: Handelsblatt Management Verlag: Campus, 2005,S. 175-182.

- Haisch, Jochen & Gauss, Sören: Wirksame Gesundheitskommunikation. Wann kommt die Botschaft von Gesundheitskampagnen an? in: prävention, Zeitschrift für Gesundheitsförderung, 29. Jahrgang, Heft 2/2006, S.39-41.
- Hazell, P & King, R.: Arguments for and against teaching suicide prevention in schools, in: Australian and New Zealand journal of psychiatry, 1996, Oktober, 30(5), S. 633-642.
- Hodel-Bühler, Bernadette: Die Bedeutung der Abgrenzung in der Supervisionsbeziehung. Theoretische Diplomarbeit am Institut für Angewandte Psychologie, Zürich, Nachdiplomstudium Supervision und Coaching in Organisationen, Zürich, 2002.
- Hopf, D. und Hatzichristou, C.: Teacher gender-related influences in Greek Schools, in: British Journal of Educational Psychology, Volume 69, Number 1, March 1999, S. 1-18.
- Hollenstein, Peter & Rüfer, Anne: Die Innenseite der Schuld. Alkoholismus: Einstieg, Abstieg, Ausstieg, Zürich: Haffmans Verlag, 2000,
- Hofer, Manfred: Selbstständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern, Bern et al.: Verlag Hans Huber, 2003.
- Hornscheidt, Antje: Sprache/Semiotik, in: Von Braun, Christina & Stephan, Inge: Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln: Böhlau, 2005, S. 220-238.
- Hubrig, Christa und Herrmann, Peter: Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung, Heidelberg: Carl Auer, 2005
- Hurrelmann, Klaus et al.: Einführung: Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung, in: Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung, 2004, Bern et al.: Verlag Hans Huber S. 11-20.
- Hüther, Gerald: Neues vom Zappelphilipp: ADS/ADHS Verstehen, vorbeugen und behandeln. Düsseldorf & Zürich: Walter 2004
- Jerusalem, Matthias: Prävention in Schulen, in: Jerusalem, Matthias & Weber, Hannelore: Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention, Göttingen et al.: Hogrefe, 2003, S. 461-478.
- Kalafat, John: School Approaches to Youth Suicide Prevention, in: American Behavioral Scientist, 2003, Vol. 46(9), S. 1211-1223
- Kaluza, Gert & Lohaus, Arnold: Psychologische Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. Eine Sammlung empirisch evaluierter Interventionsprogramme, in: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 14 (3), Göttingen: Hogrefe Verlag, 2006, S. 119-134.
- Kaysen, Susanna: Girl, Interrupted, London et al.: Virago Press, 1995.
- Klippert, Heinz: Lehrerentlastung; Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht, Weinheim: Julius Beltz Verlag, 2006.

- Köller, Olaf: Konsequenzen von Leistungsgruppierungen, Rost, D.H. (Hg.): Münster: Waxmann Verlag, 2004.
- Kratochwill, Thomas R.: Evidence-Based Practices: Promoting Evidence-Based Interventions in School Psychology, in: School Psychology Review, Vol. 33, 2004.
- Kratochwill, Thomas: The Procedural and Coding Manual for Review of Evidence-based Interventions, Task Force on Evidence Based Interventions in School Psychology. Sponsered by: Division 16 of the American Psychological Association and the Society for the Study of School Psychology, Endorsed by: The National Association of School Psychologists, (6/2/2003), S. 6.
- Leadbeater, Bonnie, J et al.: Gender-Linked Vulnerabilities to Depressive Symptoms, Stress, and Problem Behaviours in Adolescents, in: Journal of Reasearch on Adolescence, Vol. 5, No. 1, 1995, S. 1-29.
- LeCompte et al.: Giving Up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts, Corwin Press, Inc. 1991.
- Lehtinen, et al.: The Intrinsic Value of Mental Health, in: Herrmann, Helen & Shekhar, Saxena & Moodie, Rob (Hrsg.) Promoting Mental Health, Concepts, Emerging Evidence, Practice, A Report of the World Health Organisation, Deparment of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne, 2005 , S. 46-58.
- Lien, Nanna et al.: Exploring predictors of eating behaviour among adolescents by gender and socio-economic status, in: Public Health Nutrition, 5(5), October 2002, 671-681.
- Lindau-Bank, Detlev: Das SchuB-Konzept im Überblick. „Schulentwicklung ist eine Reise“, in: Rolff, Hans-Günter et al.: Manual Schulentwicklung, Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1999
- Lindeman, Marjaana et al: Age and Gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, Prosociality, and Withdrawal, in: Journal of Youth Adolescence, Vol. 26, Nr. 3, Springer, Netherlands, June 1997, S. 339- 351
- Luhman, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.Main: Suhrkamp Verlag, 2002.
- Lübbe, Hermann: Der Lebenssinn der Industriegesellschaft. Über die moralische Verfassung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, Berlin et al.: Springer Verlag, 1990.
- Lukesch, Helmut: Psychologie des Lernens und Lehrens, Regensburg: Roderer Verlag, 2001
- Leppin, Anja: Konzepte und Strategien der Krankheitsprävention, in: Hurrelmann et al: Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung, Bern et al.: Verlag Hans Huber. 2004, S. 31-40
- Maag Merki, Kathrina: Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung, Zürich 2002.

- Maag Merki, Kathrin: Fächerübergreifende Kompetenzen, in: Evaluation der Maturitätsreform 1995 – Schlussbericht EVAMAR Phase 1, 2004.
- Maag, Merki Katharina: Lernort Gymnasium, Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern: Haupt Verlag, 2006.
- Malik, Fredmund: Gefährliche Managementwörter- Und warum man sie vermeiden sollte, Frankfurt am Main: F.A.Z. – Institut für Management- Markt- und Medieninformationen GmbH, 2004.
- Mann, Leon: Sozialpsychologie, Übersetzung von Social Psychology (1969). Übersetzt von Wolfgang Kramer, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1999
- McMahon et al.: Building Full-Service Schools: Lessons Learned in the Development of Interagency Collaboratives, in: Journal of Educational and Psychological Consultation, 2000, Vol 11 (1), S. 65-92.
- Mental Health Promotion, Case Studies from Countries; A Joint Publication of the World Federation for Mental Health and the World Health Organization, Saxena, Shekhar & Garrison, Preston (Eds.), Geneva: World Health Organization, 2004.
- Menschik et al.: Beziehungsprobleme im Schulalltag. Ein Dialog zwischen Pädagogik und Psychoanalyse. Stuttgart/Dresden: Ernst Klett Verlag, 1994.
- Messner, Helmut & Reusser, Kurt: Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess, Lernen im Beruf, Beiträge zur Lehrerbildung (18) 3, 2000 auf didac.unizh.ch am 14.08.2006
- Mietzl, Gerd: Wege in die Psychologie, Stuttgart: Klett Cotta, 1998.
- Mietzl, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 7. korr. Auflage, Bern et al.: Hogrefe Verlag, 2003.
- Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1997.
- Mittelmark, Maurice B et al.: A Sketch of the Landscape, in: Herrmann, Helen & Shekhar, Saxena & Moodie, Rob (Hrsg.) Promoting Mental Health, Concepts, Emerging Evidence, Practice, A Report of the World Health Organisation, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne, 2005, S. 18-34.
- Moser, Heinz: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher, 1998.
- Möckel, Wolfgang: Wahrnehmung, in: Grubitzsch, Siegfried & Weber, Klaus (Hrsg.) : Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1998, S. 681- 683.
- Mummendey, Hans D.: Selbstdarstellungstheorie in: Frey, Dieter & Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, Band III, Motivations- Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien, Bern et al.: Verlag Hans Huber, 2002, S. 212-233.

- Neumark-Sztainer D. & Martin SL & Story, M.: School-based programs for obesity prevention: what do adolescents recommend? in: American Journal of Health Promotion, 2000 (März-April); 14(4): 232-5, iii)
- Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Auflage, Münster: 2004.
- Nissen, Gerhardt: Seelische Störungen bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart: Klett Cotta Verlag, 2002.
- Nonaka, Ikujiro & Hirotaka, Takeuchi: The Knowledge-Creating Company, New York et al.: Oxford University Press, 1995.
- Nora, in: Rote Tränen, Selbstverletzung, aktuell, Arbeitsheft für die Oberstufe, Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, Nummer 3/ 2005, Kantonaler Lehrmittelverlag: St. Gallen, S. 25-29.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik, Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim & München: Juventa Verlag, 2005.
- Oelkers, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach Pisa, Weinheim et al.: Beltz Verlag, 2003.
- Oelkers, Jürgen: Die Möglichkeit und Unmöglichkeit von „Qualitätssicherung“, Vortrag vor der niedersächsischen Direktorenvereinigung am 14. März 2000. auf http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/003_moeglichkeit.pdf am 02.11.2006.
- Oelkers, Jürgen: Handlungsbedarf in der Bildungspolitik, eine Stellungnahme, in: Handlungsbedarf in der Bildungspolitik, Innen- und Aussensichten, Auswertungsbericht eines Seminars der Koordinationsstelle für Weiterbildung und des Pädagogischen Instituts, Abteilung Allgemeine Pädagogik, 23. Juni 1992, Haus der Universität Bern, Arbeitsbericht 5, Universität Bern. Koordinationsstelle für Weiterbildung, 1992.
- Oosterwegel, Annerike & Oppenheimer, Louis: The Self-System: Developmental Changes Between and Within Self-Concepts, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1993.
- Oser, Fritz & Spychiger, Maria: Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2005.
- Owens, Julie Sarno & Murphy, Caroline E.: Effectiveness Research in the Context of School-Based Mental Health, in: Clinical Child and Family Psychology Review, 2004 (Dezember) 7(4), S. 195-209).
- Perrig-Chiello, Pasqualina & Sturzenegger, Matthias: Wohlbefinden, Gesundheit und Ressourcennutzung im höheren und mittleren Lebensalter, in: Pasqualina Perrig-Chiello & Höpflinger, Francois: Gesundheitsbiographien. Variationen und Hintergründe, Bern: Huber, 2003, S.33-58.

- Pirau, N.: Prevention of eating disorders: a review of outcome evaluation research, in: The Israel journal of psychiatry and related sciences, 2005; 42 (3), S. 172-177.
- Pinquart, Martin & Silbereisen, Rainer K.: Prävention und Gesundheitsförderung im Jugendalter, in: Hurrelmann, Klaus et al.: Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung, 2004, S. 63-72.
- POLICY STATEMENT, Organizational Principles to Guide and Define the Child Health Care System and/or Improve the Health of All Children; Committee on School Health: School-Based Mental Health Services, in: *Pediatrics, American Academy of Pediatrics* 2004; Vol. 113; S. 1839-1845, Information current as of June 24, 2006; The online version of this article, along with updated information and services, is located on the World Wide Web at: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/113/6/1839>.
- Poijula, S. et al.: Adolescent suicide and suicide contagion in three secondary schools, in: The International Journal of Emergency Mental Health, 2001, 3(3), S. 163-168.
- Preuss-Lausitz, Ulf: Arme Kerle! Jungen sind die eindeutigen Verlierer des Schulsystems, in: Psychologie Heute, November 2006, 33. Jahrgang, Heft 11, S. 68-71.
- Pumbariega, Andres & Vance, Hubert R.: School-based mental health services: The foundation of systems of care for children's mental health, in: Psychology in the Schools, Vol. 36 (5), July 1999, S. 371-378.
- Rapee, RM et al.: Adolescents' reactions to universal and indicated prevention programs for depression: perceived stigma and consumer satisfaction, in: Prevention Science, the official Journal for Prevention Research, 2006 (Juni), 7(2), S. 167-177.
- Rendtorff, Barbara: Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Casale, Rita et al. (Hg.): Jahrbuch Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Geschlechterforschung in der Kritik, 1/2005, Opladen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Bloomfield Hills, S. 19-40.
- Riittakerttu, Kaltiala-Heino: Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey, in British Medical Journal, 1999; (August) S. 348-351.
- Ritz, Adrian & Blum, Adrian: Personalmanagement und Arbeitsbedingungen an den Mittelschulen im Kanton Zürich. Studie im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamts der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, erscheint im Herbst 2006.
- Rocco, PL et al.: Psychoeducation in the prevention of eating disorders: an experimental approach in adolescent schoolgirls, in: The British Journal of medical psychology, 2001 Sept: (74), Pt 3, S. 351-358.
- Rones, Michelle & Hoagwood, Kimberly: School-Based Mental Health Services: A Research Review, in: Clinical Child and Family Psychological Review, 2000 (Dezember) 3(4).

- Rosemann, Bernhard & Kerres, Michael: Interpersonales Wahrnehmen und Verstehen, Bern et al.: Verlag Hans Huber, 1986.
- Roth, Jörg: Die Balint Gruppe: Ein Klassiker der Supervision, in: Fatzer, G. (Hg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, 1991, S. 143-158.
- Rotthaus, Wilhelm, Trapmann, Hilde: Auffälliges Verhalten im Jugendalter, Handbuch für Eltern und Erzieher, Band 2, Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 2004.
- Rutz, Marianne: Utopia Blues, Manie, Depression und Suizid im Jugendalter. Mit Fachbeiträgen von Heinz Bösch et al. Zürich: Orell Füssli Verlag, 2002.
- Rutishauer, Christoph: Altersangemessener Umgang mit jugendlichen Patienten im Widerspruch zu rechtlichen Aspekten, in: Paediatrica, Vol. 17 (No. 4), 2006, S. 28-30 auf: www.swiss-paediatrics.org/padiatrica/vol17/vol17n4pdf/28-30.pdf am 22.10.2006.
- Salmon, G. et al.: Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary children, in British Medical Journal, 1998 (317), S. 924-5.
- Satow, Lars: Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik, in: Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 44. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, Mai 2002, S. 174-191.
- Schneider, David J.: The Psychology of Stereotyping, New York: The Guilford Press, 2004.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Mai 2002, 44. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 28-53.
- Sachse, Ulrich: Selbstverletzendes Verhalten, Psychodynamik-Psychotherapie, Göttingen & Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Auflage, 1995.
- Sander, Elisabeth; Endepols-Ulpe, Martina; Gollia, Annelies: Scheidungskinder im Urteil von Lehrerinnen und Lehrern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Zeitschrift für Forschung und Praxis, Spangler, Gottfried et al. (Hg.), 4/2005, S.272-280.
- Santonastaso, P. et al.: A preventive intervention program in adolescent schoolgirls: a longitudinal study, in: Psychotherapy and psychosomatics, 1999; 68(1), S. 46-50.
- Schnyder, Walter: Prävention im Kindes- und Jugendalter: Überlegungen aus der Praxis, in: Pasqualina Perrig-Chiello & Höpflinger, Francois: Gesundheitsbiographien. Variationen und Hintergründe, Bern: Huber, 2003, S. 205-214.
- Schöpf, Josef: Psychiatrie für die Praxis, Mit ICD-10-Diagnostik, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, 1996.
- Schule und Cannabis: Regeln, Massnahmen und Früherfassung. Leitfaden für Schulen und Lehrpersonen, BAG, Fachstelle für Gesundheitsförderung und Prävention;

Schweizerische Fachstelle für Alkohol und andere Drogenprobleme (Hrsg.) Bern: BAG, Fachstelle für Gesundheitsförderung und Prävention; Schweizerische Fachstelle für Alkohol und andere Drogenprobleme, Februar 2004

Seligman, Martin: Erlernte Hilflosigkeit, München: Urban und Schwarzenberg, 1979.

Seligman, Martin: Erlernte Hilflosigkeit, Weinheim: Beck 1999.

Sender, Ingrid: Ratgeber Boderline-Syndrom. Wissenswertes für Betroffene und deren Angehörige, München: CIP Mediendienst, 2000.

Schnabel, Peter-Ernst: Gesundheitsförderung in Familien und Schulen, in: Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung, Bern et al.: Hans Huber, 2004, S. 281-292.

Schulze, Ulrike M.E. & Fegert, Jörg, M.: Prävention in der Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, in: Hurrelmann, Klaus et al. (Hg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung, Bern et al.: Hans Huber, 2004, S. 223-233.

Sheridan, Susan M. & Gutkin, Terry B.: The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century, in: School Psychology Review, Vol. 29, 2000, No. 4, p. 491.

Slade, Eric: The relationship between school characteristics and the availability of mental health and related health services in middle and high schools in the United States, in: The Journal of Behavioural Health Services and Research, October 2003, Vol. 30 (4), S. 382-392.

SMASH 2002, Narring, F., Tschumper, A., Inderwidi Bonivento, L., Jeannin A., Addor V., Bütikofer A., Suris JC, Diserens, C., Alsaker, F., Michaud PA. Gesundheit und Lebensstil 16-20 Jähriger in der Schweiz, 2002. Smash 2002: Swiss multicenter adolescent survey on health, 2002, Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2004 (Raisons de santé 95 b). siehe: www.umsa.ch. (2. November 2005):

Stamm, Margrit: Hochbegabung und Schulabsentismus, Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Zeitschrift für Forschung und Praxis (Spangler, et al. Hg.), 1/2005 a).

Stamm, Margrit: Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frühleserinnen werden erwachsen, Zürich: Rüegger Verlag, 2005 b).

Stück, Marcus & Rigotti, Thomas & Balzer, Hans-Ulrich: Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Zeitschrift für Forschung und Praxis, Spangler et al. (Hg.), 4/2005

Süss, Daniel et al.: Kommunikationsstrategien in der Gesundheitsförderung. Eine Studie zur optimalen Gestaltung von Botschaften in Gesundheitsförderungskampagnen, Kurzbericht, Hochschule für Angewandte Psychologie, Zürich, Kompetenzzentrum für Evaluationsforschung in Angewandter Psychologie, Januar 2002.

- Tashman, Nancy & Weist, Mark et al.: Towards the Integration of Prevention Research and Expanded School Mental Health Programs, in: Children's Services, 2000, Vol 3 (2), S. 97-115.
- Tatar, Moshe: Primary and Secondary School Teacher's Perceptions and Actions Regarding Their Pupil's Emotional Lives, in: School Psychology International, Vol. 19 (2), 1998, S. 151-168.
- Thom, Norbert & Ritz, Adrian: Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor, Wiesbaden: Gabler, 2000.
- Thom, Norbert & Ritz, Adrian: Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor, 3. Auflage Wiesbaden: Gabler, 2006a),
- Thom, Norbert & Ritz, Adrian: Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung, in: Thom, Norbert et al.: Effektive Schulführung. Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen, 2006b).
- Thies, Barbara: Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Zeitschrift für Forschung und Praxis, Spangler et al. (Hg.), 2/2005 S. 85-99.
- Tilly, David: Best Practices in School Psychology as a Problem Solving Enterprise, on: http://www.nasponline.org/publications/bpiv_tilly.pdf am 20. September 2006.
- Trautwein: Ulrich: Schule und Selbstwert, Münster et al.: Waxmann, 2003.
- Varnado-Sullivan PJ & Horton RA: Acceptability for the prevention of eating disorders, in: Journal of Clinical Psychology, 2006 (Juni); 62(6), S. 687-703.
- Voigt, Rüdiger & Walkenhaus, Rolf (Hrsg.): Handwörterbuch zur Verwaltungsreform, München: VS Verlag für Sozialwissenschaften, ein Unternehmen von Springer Science und Business Media, 2006.
- Watzlawick, Paul et al.: Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes, New York et al: W.W. Norton & Company, 1967.
- Wentura, Dirk et al.: Theorien der Bewältigung, in: Frey, Dieter & Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, Band III, Motivations- Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien, Bern et al.: Verlag Hans Huber, 2002, S. 101-125.
- Weinbach, Christine: Systemtheorie und Gender. Das Geschlecht im Netz der Systeme, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Weist et al.: Evaluation of Expanded School Mental Health Programs, in: Community Mental Health Journal, Vol. 36 (4), August 2000, S. 395-411.
- Weist, Mark et al.: The Expanded School Mental Health Framework, in: Childhood Education, Whiteford, Harvey et al.: Social Capital and Mental Health, S. 70-80 Vol. 78, 2002.

Weist, Mark & Evans, Steven & Lever, Nancy (Ed.), *Handbook of School Mental Health Programs: Advancing, Practice and Research*, New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 2003.

Whiteford, Harvey et al.: Social Capital and Mental Health, in: Herrman, Helen & Saxena, Shekhar & Moodie, Rob (Hrsg.): *Promoting Mental Health, Concepts, Emerging Evidence, Practice. A Report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*, 2005, S. 70-80.

Winkler, Michael: *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006.

Wie reagiere ich darauf? Was kann ich tun? (anonymisierter Text) in: *Rote Tränen, Selbstverletzung, aktuell, Arbeitsheft für die Oberstufe*, Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, Nummer 3/ 2005, Kantonaler Lehrmittelverlag: St. Gallen, S. 9.

Wiersma, William & Jurs, Stephen: *Research Methods in Education. An Introduction* (8th Ed.), Boston: Pearson, 2004.

Yin, Robert: *Applications of Case Study Research*, 2nd Ed., Thousand Oaks et al.: Sage Publications Inc., 2003.

Zemke, Ron: *Generationen kreativität*, in: *Die besten Management-Tools 2: Personal und Führung, aus dem Englischen: Best Practice, Business. The Ultimate Ressource*, Frankfurt a. Main: Campus Verlag, 2005, S.83-89.

Zimbardo, Philip G.: *Psychologie*, deutsche Übersetzung aus dem Englischen, Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 1995.

Zimbardo, Philip G. & Gerrig, Richard J. : *Psychologie*, 16. aktualisierte Auflage, deutsche Übersetzung aus dem Englischen, München: Pearson Studium, 2004.

Internet¹⁵¹

<http://www.ksgr-cdgs.ch/de/Mitglieder.html> (am 12.03.2006)

http://www.soziale-systeme.de/pages/texte_uel.htm (30.05.2006)

SMASH 2002 Kurzbericht und Vollversion auf <http://www.umsa.ch> (am 10.10.2006)

<http://www.schulz-von-thun.de/inter.html>

Pädagogik 3/03 auf <http://gew-hamburg.de/hlz/0604/typisch.pdf> (am 14.08.06),

<http://www.didac.unizh.ch> (am 14.08.2006)

¹⁵¹ Teilweise überschneiden sich die Internetangaben mit der Literaturliste

<http://gew-hamburg.de/hlz/0604/typisch.pdf> am (14.08.2006.)

Ausbildungsgang für Hochbegabte auf http://www.echa-switzerland.ch/Konzept_ECHA%205.pdf am (02.03.2006).

Netzwerk der Gesundheitsfördernden Schulen auf <http://www.gesunde-schulen.ch/html/netzwerkschulen.html> (am 01/02. 06)

http://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf (am 10.09.06)

Kompetenzzentrum für School Mental Health Analysis und Action in Maryland auf: http://csmha.umaryland.edu/research.html/quality_assessment.html am 20.06.2006)

Materialien des Kompetenzzentrum für School Mental Health Analysis und Action in Maryland auf: http://csmha.umaryland.edu/resources.html/resource_packets/resource_packets.html (am 09.09.2006)

Materialien des Kompetenzzentrum für School Mental Health Analysis und Action in Maryland auf http://csmha.umaryland.edu/resources.html/issue_briefs.html (am 09.09.2006)

Policy Statement der amerikanischen Pädiater auf: <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/113/6/1839>. (am 20. 06. 2006)

Institut für forensische Jugendpsychiatrie und –psychologie in Bern: <http://www.ifkjb.ch>. (am 05.11.2006)

The no-blame approach to bullying auf <http://www.globalideasbank.org/site/bank/idea.php?ideaId=790> (am 10.11. 2006)

Anforderungen an den Lehrberuf, siehe www.PHBern.ch (am 03.03.2006)

Andere Quellen:

Strittmatter, Anton (Biel/Bienne): Handout an der Zibelimärit-Tagung vom 27.11.2006, für das Kollegium des MN Bern-Kirchenfeld Bern, ohne Titel.

Anhang

- a) Korrespondenz mit den Schulleiter/-innen
- b) Beispiel für einen Leitfaden für die geführten Interviews
- c) Unterlagen der Kantonsschule in Sargans

a) Zur Korrespondenz mit den Schulleitungen.

Von den 86 Schulleitern, deren Adresse ich auf der der KSGR Mitgliederliste fand und die ich in den Tagen vom 13.- 18. März 2006 anschrieb, haben 31 bis am 14.08.2006 geantwortet. Dies sind gut 33% der angeschriebenen Schulen. 17 E-mail Adressen waren auf der Website (<http://www.ksgr-cdgs.ch/de/Mitglieder.html>) nicht korrekt und verursachten eine permanente Fehlermeldung. Dies sind knapp 20% aller Schweizer Schulen und Abteilungsleiter (Rektoren/-innen), die zwar mit E-mail Adresse aufgeführt sind, aber über die oben angeführte Website gar nicht erreichbar sind. 38 Schulleiter/-innen haben nicht geantwortet. Subtrahiert man nun die 17 fehlerhaften E-mail Adressen von den 86 angeschriebenen Schulen ergibt dies neu 69 angeschriebene Schulleiter, die das E-mail auch tatsächlich erhalten haben. Damit haben über 42% der angeschriebenen Schulleiter/-innen geantwortet.

Ich finde die unterschiedlichen Antworten der Schulleitungen sehr interessant und möchte Sie im folgenden wiedergeben. Sie zeigen auch unterschiedliche Interessen und Sichtweisen auf im Umgang mit auffälligen Schüler/-innen. Ich habe alle Antworten der Schulleiter wieder beantwortet. Die Korrespondenz ist im folgenden auszugsweise zu lesen. Textstellen, die Rückschlüsse auf einzelne Schulen zulassen habe ich weggelassen. Die Texte sind *bewusst* unkorrigiert und mit Hilfe des Kopierbefehls den Mails entnommen.

Die Anfrage per E-mail an die Schulen: (zwischen dem 13. und dem 18. März 2006 erfolgt)

Ich habe Pädagogik studiert und unterrichte seit 10 Jahren Englisch und Pädagogik/Psychologie am Kirchenfeldgymnasium in Bern. Im Moment schreibe ich bei Herrn Prof. Dr. J. Oelkers (Universität Zürich) eine Dissertation zur Rolle der Gymnasiallehrkraft im Umgang mit (aufgrund persönlicher Schwierigkeiten) auffälligen Schüler/-innen. Zu den persönlichen Schwierigkeiten zähle ich u. a.:

Sucht-gefährdung (Magersucht, Kiffen, etc.)

Mobbingopfer

Depressionen, Suizidgefährdung, Selbstverletzendes Verhalten

Schwierige Situationen im Elternhaus (Verdacht auf sexuellen Missbrauch, etc.)

Aus eigener Erfahrung weiss ich wie schwierig solche Begleitprozesse sein können und möchte mich darum vertieft damit auseinandersetzen.

Ich interviewe dazu Lehrkräfte, Erziehungsberater/-innen und die betroffenen Schüler/-innen. Gerade die letzteren sind aber sehr schwierig zu finden, darum gelange ich an Sie mit einer Bitte.

* Gibt es in den letzten 1-5 Jahren Schüler/-innen die aufgrund persönlicher Schwierigkeiten von der Schule (der Schulleitung oder einem Klassenlehrer) begleitet wurden und die zu einem Interview mit mir bereit wären?

Es interessieren mich insbesondere schwierige Fälle, bei denen sie als Schulleitung/Klassenlehrer vielleicht nicht weitergekommen sind. Ziel meiner Dissertation ist es nämlich aufgrund der Schwierigkeiten, die sich bei der Begleitung von auffälligen Schüler/-innen ergeben, ein

Konzept für die Lehrer/-innenaus(und weiter-)bildung zu erstellen. Dazu sind die Angaben der betroffenen Schüler/-innen enorm wertvoll. Was fanden sie als betroffene Jugendlichen hilfreich, weniger hilfreich? Die Angaben der Schüler/-innen werden völlig anonymisiert. Die fertige Dissertation ist öffentlich und kann ihnen auf Wunsch im pdf-Format zugestellt werden.

Bedingung für ein Interview ist:

- * die Schüler/-innen sind nicht mehr bei Ihnen an der Schule (Matura bestanden oder Drop-outs). Der Begleitungsprozess durch die Schule ist also seit 1-5 Jahren abgeschlossen.

Ich weiss, dass das Thema sehr heikel ist wegen dem Datenschutz. Ich schlage deshalb folgendes Vorgehen vor, falls Sie sich zu einer Zusammenarbeit entschliessen können.

Sie versuchen die/den betroffene/n Schüler/-in ausfindig zu machen und schildern ihm/ihr kurz mein Anliegen. Wichtig ist es zu betonen, dass mich nicht seine persönlichen Probleme im Detail interessieren, sondern vielmehr wie die Schule mit ihm/ihr umgegangen ist. Die Leitfragen finden Sie im Anhang. Falls sich der Schüler zu einem Interview bereit erklärt und einwilligt, dass Sie mir Namen und Telefonnummer mitteilen, würden sie mir diese per e-mail zustellen.

Ich weiss, dass im Alltagsgeschäft für die Bearbeitung solcher Anfragen wenig Zeit bleibt. Umso mehr danke ich Ihnen für Ihren Einsatz.

Ich bin Ihnen auch dankbar, wenn sie dieses Mail an einen Prorektor/-in/ Klassenlehrer/-in oder eine andere Person weiterleiten, falls sie die Anfrage nicht bearbeiten können.
Für Fragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung. 031 911 31 83 oder per mail.

Ich bin Ihnen dankbar für eine Rückmeldung und hoffe sehr auf eine Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen-Eiholzer
Bellevuestr. 14
3052 Zollikofen
031 911 31 83

Anhang zum E-mail an die Schulleiter/-innen: Fragebogen an die Schüler/-innen

Korrespondenz 1

Vom: Schulleiter am 14.03.2006 um 16.45 Uhr

Sehr geehrte Frau Sörensen

Besten Dank für Ihre Anfrage. Nach Rücksprache mit der Konrektorin muss ich Ihnen mitteilen, dass wir uns an der Umfrage nicht beteiligen werden. Ihr Thema ist zwar sehr interesasant, aber wir sehen es aus Datenschutz-Gründen als heikel an, Schülerinnen und Schüler anzufragen und allenfalls zu melden. Auch wenn das Abhängigkeitsverhältnis¹⁵² nicht mehr besteht, werden vielleicht Erinnerungen geweckt, die schmerzen. Im übrigen sehen wir nicht, was die Befragung den Betroffenen bringen kann. Eine therapeutische Absicht besteht ja nicht.

Für Ihre Arbeit wünschen wir Ihnen den gewünschten Erfolg.

Mit freundlichen Grüßen

Von: Corinne Sörensen-Eiholzer am 15.03.2006 um 20.36 Uhr

Lieber Herr X

Ich danke Ihnen für Ihre Antwort und verstehe Ihre Bedenken gut. Ich habe bis jetzt eine (magersüchtige) Schülerin befragt, die aus ihrer Sicht geschildert hat, wie die Lehrkräfte mit ihr umgegangen sind. Dabei ist z.B. als Resultat rausgekommen, dass sie in verschiedenen Bereichen ausgegrenzt wurde (keine Erlaubnis an einem Lager teilzunehmen, Sonderbehandlung im Sportunterricht nur für sie allein). Sie hätte sich diese Sonderbehandlung an der Schule nie gewünscht, wagte aber zu dem Zeitpunkt nicht sich dazu zu äussern. Eine solche Information finde ich für Lehrkräfte ungemein wertvoll. Die Absicht die SchülerInnen zu befragen ist selbstverständlich keine therapeutische, sondern zielt darauf ab den Lehrkräften Wissen zugänglich zu machen, zu dem sie sonst keinen Zugang hätten. Erinnerungen zu wecken, die schmerzen, könnte ja auch heissen, dass Lehrkräfte etwas daraus lernen können, damit es beim nächsten Mal weniger schmerzt oder mit dem Schmerz besser umgegangen werden kann.¹⁵³ Damit sind die SchülerInnen besser betreut und die Lehrkräfte

¹⁵² Der Schulleiter macht an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass auch nach Abschluss der Schule noch ein „Abhängigkeitsverhältnis“ zwischen Schüler/-in und Schule bestehe und somit allenfalls eine Zusage zu einem Interview nicht unproblematisch sei. Der Einwand ist auf den ersten Blick berechtigt und insbesondere ernst zu nehmen, da er eine gewisse Wahrnehmung von Schüler/-innen durch Schulleiter/-innen zeigt. Das Abhängigkeitsverhältnis kann tatsächlich noch bestehen. Dies vor allem darum, weil es von einem gewissen Schulklima her so über Jahre geprägt wurde. Dann wäre es aber aus meiner Sicht wichtig sich zu fragen, *warum* es noch besteht, und was die Schule tun muss, damit Schüler/-innen sich selbstständiger entscheiden können und sich nicht durch die Schule bevormunden lassen. Insbesondere Schüler/-innen, die aufgrund von persönlichen Problemen auffällig sind und damit oft gefährdeter sind in Abhängigkeitsverhältnissen zu geraten und in diesen zu verharren als andere. Diesen Schüler/-innen meine Anfrage vorzuenthalten ist,- aus meiner Sicht, erneut eine Bevormundung und unterstützt damit das Abhängigkeitsverhältnis sogar über die Schulzeit hinaus. Der Schulleiter entscheidet für die Schüler/-in, in der Annahme diese/r könne einen solchen Entscheid, trotz seiner Volljährigkeit, nicht für sich selber treffen. Der/die Schüler/-in soll geschützt werden vor den „Schmerzen“, die ein Nachdenken über die eigene Schulzeit verursachen könnte. Die Interpretation von Nachrichten ist immer sehr schwierig und oft spekulativ. Ich möchte dem betreffenden Schulleiter an dieser Stelle nichts unterstellen. Aber so wie es Botschaften hinter den Botschaften gibt (aus einem meinerInterviews) könnte es auch hinter dieser Botschaft eine andere Botschaft geben. Wenn der/die Schülerin über die „Schmerzen“ während der Schulzeit berichtet, könnten Defizite der Schulen und damit der Schulleiter und der Lehrkräfte sichtbar werden, insbesondere weil es in meiner Anfrage ganz klar nur um den Umgang der Schule mit den betroffenen Schüler/-innen geht. Die persönlichen Probleme der Schüler/-innen interessieren im Rahmen dieser Arbeit nur am Rande. Dies ist anhand des Fragebogens der den Schulleitern zusammen mit dem Mail zugestellt wurde transparent.

¹⁵³ Ich habe eine der befragten ehemaligen magersüchtigen Schülerinnen um eine Beurteilung dieser Aussage gebeten. Sie schreibt mir in einem E-mail vom 22.03.2006 um 22.21: „Zur Begründung für die Absagen: Meiner Meinung nach ziemlich fadenscheinig. Mangelndes Engagement seitens der Rektoren, höchstwahrscheinlich weil so weniger "Umtriebe" entstehen. Bleiben Sie hartnäckig (smile) !“ Ähnlich reagiert eine meiner Interviewpartnerinnen im Gespräch. Sie sagt wörtlich:

„Also, als ich heimkam, da hat mir meine Mutter ausgerichtet, dass der Herr [...] (der Schulleiter) angerufen habe und nur schon als ich den Namen hörte, da dachte ich: Wieso ruft der mich an? Was will der von mir? Meine Schwester kam gerade und der erste Gedanke, den Sie hatte, war, dass sie mir die

weniger Burn-out gefährdet. Denn sehr oft sind es gerade die auffälligen SchülerInnen, die das unterrichten zu einer Belastung machen können. Den Betroffenen bringt die Befragung insofern etwas, dass sie sich aus einer gewissen Distanz noch einmal zu einem wichtigen Lebensabschnitt äussern können. Ihnen dies als Schule im Rahmen meiner Arbeit zu gewähren, hat meiner Meinung nach viel mit Wertschätzung für die betroffenen Schüler zu tun.

Falls Sie sich in Anbetracht der oben genannten Gründe doch entschliessen könnten eine Schüler/in anzufragen, bin ich Ihnen sehr dankbar. Ein/e Schüler/-in würde genügen, da es sich um ein qualitatives Interview handelt. Zudem würden Sie mir die/den Schüler/-in wirklich nur melden, wenn er/sie damit einverstanden ist. Ich könnte mir gut vorstellen, dass es Schüler/-innen gibt, die mir auch sehr gerne Auskunft geben würden, auch wenn dabei einiges wieder hoch kommt. Gerne bin ich bereit Ihnen telefonisch das Anliegen der Arbeit noch besser zu erläutern, falls Sie Fragen haben. Wenn ich nichts mehr von Ihnen höre, nehme ich an, dass Sie bei ihrem Entscheid geblieben sind.

Mit freundlichen Grüßen
Corinne Sörensen-Eiholzer

Vom: Schulleiter am 16.03.um 11.32 Uhr

Sehr geehrte Frau Sörensen

Besten Dank für Ihre Stellungnahme. Wir möchten jedoch bei unserem Entscheid bleiben.

Von: Corinne Sörensen-Eiholzer, Gesendet: 16.03 2006 um 20:36

Lieber Herr X

Das habe ich mir schon gedacht. Ich danke Ihnen trotzdem für Ihre Rückmeldung

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen

Matura wegnehmen würden. (lacht) Wirklich, ich dachte gerade so und dann erzählte sie mir, dass jemand eine Diss dazu schreiben würde und...es hat mich so angeschissen, dass der anruft. Und dann hat er am nächsten Tag nicht einmal zur vereinbarten Zeit angerufen (die Verfasserin dankt dem betreffenden Schulleiter für sein grosses Engagement und wünscht sich die Schüler/-innen sähen mehr, was die Schulleiter alles für sie tun. Dies beruht auf meiner eigenen Erfahrung als Prorektorin) und da habe ich wirklich..., also der Stress kommt wieder hoch, den ich da empfunden habe, dass ich da warten musste, darauf, dass der mich anrief. *Und dann als er dann anrief, konnte ich recht gut mit ihm reden. Ich sagte ihm dann, er solle mir das mal mailen. Aber das hat mir dann doch noch geholfen, dass ich nochmals normal mit ihm reden konnte (auch wenn ich ihn nun nicht mehr sehe). Einmal keine Angst zu haben, mit ihm zu reden. Normal, (so) wie ich bin ihm entgegentreten können und mich nicht so unterwürfig fühlen, wie wenn er da mega über mir stehen würde. Und dann schickte er mir ein Mail und ich las es und dachte dann: Das ist megainteressant. Für mich...ich überlegte mir lange, ob ich es machen sollte oder nicht. Weil ich habe dann halt...es kommt dann alles wieder rauf, wenn man drüber redet und dann doch. Ich habe gedacht, ich schreibe Ihnen einfach mal und dann... Sie waren mir sehr sympathisch und als sie sagten, sie würden sich freuen. Das gab mir dann auch Gewissheit, dass es Ihnen wirklich wichtig ist, weil es sind ja auch schon recht persönliche Erfahrungen und ich dachte, doch. Es ist halt wirklich auch gut, für SchülerInnen, die dann später nachkommen (aus einem meiner Interviews vom 7. April 2006, meine Betonung).*

Korrespondenz 2**Vom Schulleiter am 14.03.2006 um 17.14**

Sehr geehrte frau sörensen

meine ehemalige schülerin (Name der Schülerin und Tel.nummer) die während ihrer gym-zeit an einer schweren magersucht litt, wäre gern bereit auskunft zu geben.

freundliche grüsse

Von: Corinne Sörensen-Eiholzer**Gesendet am 15.03. um 21.40 Uhr**

Lieber Herr X

Ich danke Ihnen ganz, ganz herzlich für ihre Auskunft. Ich werde mit Frau (Name der Schülerin) Kontakt aufnehmen. Wären Sie interessiert an einer Endfassung der Arbeit im pdf Format? Diese wird im Herbst 2006 vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen-Eiholzer

Vom Schulleiter am 16.03.2006 um 08.46 Uhr

liebe frau sörensen

sicher bin ich am ergebnis der arbeit interessiert.

Freundliche Grüsse

Korrespondenz 3

Vom Schulleiter am 18.03.2006 um 12.35

Liebe Frau Sörensen

Besten Dank für Ihren Brief. Pardon, dass ich erst heute dazu komme, ihn zu beantworten. [...] Ich sehe Ihr Bedürfnis und bin auch an einer Bearbeitung in der Art und Weise, wie Sie sie beschreiben, interessiert. Ich könnte mir denken, dass eine derartige Untersuchung Interesse wecken kann. Ich habe allerdings Mühe, mich jetzt an Schülerinnen und Schüler zu erinnern, die Ihren Anforderungen entsprächen. Es waren viele in den letzten 15 Jahren. Aber ich stelle fest¹⁵⁴, dass in meiner Erinnerung kein klarer und bewusster Filter eingebaut ist, der ehemalige Schülerinnen und Schüler als Problemfälle heraus filtert. Ich vernichte jedesmal bei Abschluss eines "Falles" sämtliche Akten. Ehemalige sind ehemalige Schülerinnen und Schüler und nicht ehemalige Problemfälle. Ich wüsste also im Moment niemanden zu bezeichnen, den ich anfragen könnte. Ich schlage Ihnen folgendes vor: Unser Schulpsychologe, den wir in fast jedem Fall, der für Sie interessant sein könnte, beiziehen, hat andere Erinnerungen und auch Dokumente. Ich schlage vor, dass Sie direkt mit ihm Kontakt aufnehmen, ihm aber auch sagen, dass ich Sie an ihn verwiesen hätte. Bei den regelmässigen Besprechungen werden wir dann schauen, ob wir Ihnen helfen können.

Erlauben Sie mir noch zwei Fragen:

Wieviele Interview-Partnern brauchen Sie denn? Haben Sie auch noch andere Gymnasien angefragt?

Ich hoffe, Ihnen mit diesen Angaben zu dienen

Ihr

Von Corinne Sörensen, 18.03.2006 um 21.38

Lieber Herr X

Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Antwort. Von bis jetzt 27 angefragten Schulleiter/-innen sind Sie der dritte der antwortet. Sie müssen sich also keine Gedanken machen darüber verspätet geantwortet zu haben... :-)

Ich werde alle CDGS Mitglieder in der deutschsprachigen Schweiz anfragen. Das sind also praktisch alle Gymnasien in der deutschsprachigen Schweiz. Ich versuche auch Schüler/-innen über die Schülerorganisationen zu finden. Bis jetzt habe ich zwei magersüchtige Mädchen befragt. Da ich drei verschiedene Personengruppen (Lehrkräfte, Schüler/-innen und Erziehungsberater/-innen) befrage, habe ich mir zum Ziel gesetzt 5 Schüler/-innen zu interviewen. Ich brauche also noch 3 Schüler/-innen. Dabei geht es um

¹⁵⁴ Eine gänzlich andere Interpretation für eine Absage wäre diese, dass Schulleiter niemanden wissen, den sie im Moment anfragen können. Dies zuzugeben könnte aber unter Umständen schwierig sein, da das Mail mit meiner Anfrage an Sie gelangt ist und ich sie somit als qualifiziert erachte darauf eine Antwort zu geben. Im Rahmen der pädagogischen Führung einer Schule müssten Schulleiter eigentlich informiert sein über Fälle, die für meine Fragestellung relevant sind. Dass dies aber trotzdem nicht immer möglich ist teilt mir dieser Schulleiter in einem sehr offenen Schreiben mit. Ich danke an dieser Stelle dem betreffenden Schulleiter herzlich für die grosse Offenheit.

einen exemplarischen Zugang. Ich werde also */nicht/* von einem Fall Lehrkraft, Schüler/-in und Erziehungsberater befragen.

Vielleicht könnten sie mal im informellen Rahmen bei ihren Klassenlehrkräften nachfragen, ob die sich an jemanden erinnern, den ich anfragen könnte. Interessieren täten mich vor allem schwierige Fälle, also solche bei denen vielleicht die Klassenlehrer überfordert waren, nicht mehr weiter wussten oder sich keine Lösung finden liess. Selbstverständlich bin ich auch interessiert an Begleitungen, die erfolgreich verlaufen sind. Aber ich finde aus den Schwierigkeiten kann man mehr lernen als aus den Erfolgen..

Ich brauche eigentlich nur Zugang zur Handynummer des ehemaligen Schüler/s und seine/ihre Einwilligung, dass ich ihn/sie befragen darf. Ich werde bei Herrn X nachfragen, ob er jemanden wüsste, den er in meinem Namen anfragen könnte. Ich danke Ihnen jedenfalls ganz herzlich für das Interesse und den Hinweis.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen

Korrespondenz 4

Vom Schulleiter am 18.03.2006 um 18.37

Liebe Frau Soerensen

Die Anfrage ist angekommen. Ich werde mich melden, wenn wir Ansprechpersonen gefunden haben.

Mit freundlichen Grüßen

Von Corinne Sörensen, 18.03.2006 um 20.28 Uhr

Lieber Herr X

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Eine Ansprechperson würde mir auch bereits genügen, da es sich um qualitative Interviews handelt. Ich habe bereits Interviews mit ehemals magersüchtigen Mädchen geführt. Vielleicht hätten Sie einen jungen Mann, den ich interviewen könnte....Das Thema Magersucht ist aber so prominent an den Gymnasien, dass es sicher nicht schaden würde, allenfalls noch ein Interview dazu zu führen.

Mit lieben Grüßen

Corinne Sörensen

Korrespondenz 5

Vom Schulleiter am 24.03.2006 um 14.13 Uhr

Sehr geehrte Frau Sörensen

Wie Sie selbst festhalten, stellt der Datenschutz eine sehr hohe Hürde dar. Zudem machen Sie zur Bedingung, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mehr an unserer Schule sind. Wir müssten somit Ihre aktuellen Adressen ausfindig machen, einen Termin vereinbaren¹⁵⁵ und ihnen Ihr Anliegen erklären, dies in Unkenntnis über ihren gegenwärtigen Gesundheitszustand. Dazu sind wir allein aus zeitlichen Gründen nicht in der Lage, so dass wir Ihnen keine Unterstützung anbieten können. Vielleicht haben Sie mit Ihrer Anfrage mehr Erfolg bei unserer Schulberaterin und Mediatorin Frau.X.

Von Corinne Sörensen am 24.03. um 20.35 Uhr

Lieber Herr

Ich danke Ihnen für Ihre Antwort. Da ich qualitative Interviews mache, würde es mir genügen, wenn sie eine/n Schülerin ausfindig machen könnten. Das Vorgehen, wie ich es im Mail beschrieben habe, ist vom Datenschutz her unproblematisch, weil der/die Schüler/-in volljährig ist und ihnen meine Einwilligung geben müsste ihn/sie zu kontaktieren.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen-Eiholzer.

¹⁵⁵ Ich habe aber in meinem Mail (zwischen dem 13 und 18.03.2006) festgehalten, dass der Datenschutz ein Problem sein *könnte* und deshalb ein bestimmtes Vorgehen gewählt werden *muss*. Die Bedenken wegen dem Datenschutz lassen sich aber dennoch nicht zerstreuen, weil die Schulen den „gegenwärtigen Gesundheitszustand“ der betroffenen Schüler/-innen nicht kennen *würden* und sie „einen Termin vereinbaren“ *müssten*, um diesen mein Anliegen zu erklären. Dieses Vorgehen ist selbstverständlich sehr zeitintensiv und entspricht auch nicht meinem eigentlichen Anliegen. Eine kurze Anfrage per Telefon oder per e-mail hätte eigentlich genügt. Ich kann mein Anliegen gut selber erklären und habe auch immer abgeklärt, ob die Schüler/-innen wirklich das Interview machen möchte. Sie konnten jederzeit davon zurücktreten. Die Schule ist im Besitz der Elternadresse und kann so den betreffenden Schüler/-in nach nur 1-5 Jahren relativ leicht finden, wenn sie das wirklich *will*.

Korrespondenz 6

Von der Schulleiterin am 20.03. um 09.27

Sehr geehrte Frau Sörensen

Da ich erst seit gut fünf¹⁵⁶ Jahren unsere Schule leite kann ich Ihnen leider nicht weiterhelfen. Bei allem Respekt für ihr Anliegen frage ich mich, ob die Anfrage über die Schulen der richtige Weg ist. Wäre es nicht besser Adressen über die Opferhilfe zum Beispiel oder den KJPD (Kantonaler Jugendpsychiatrischer Dienst) zu erhalten.

Freundliche Grüsse

Von Corinne Sörensen am 24.03. 2006 um 14.17

Liebe Frau X.

Ich danke Ihnen für Ihre Antwort. Ich kontaktiere ebenfalls die jugendpsychiatrischen Dienste, habe aber auch schon einige Adressen von den Schulen erhalten. Für Ihr Interesse und ihre Rückmeldung danke ich Ihnen herzlich.

¹⁵⁶ Interessant an der Antwort ist die Begründung: „da ich erst seit gut fünf Jahren unsere Schule leite.“ Meine Anfrage bezieht sich nämlich genau auf diesen Zeitraum. In meiner Anfrage per e-mail (zwischen dem 13 und 18. März 2006) heisst es wörtlich:

„Gibt es in den letzten 1-5 Jahren Schüler/-innen die aufgrund persönlicher Schwierigkeiten von der Schule (der Schulleitung oder einem Klassenlehrer) begleitet wurden und die zu einem Interview mit mir bereit wären?“

Aus dem E-mail ist nicht ersichtlich, warum die Schulleiterin mir also nicht weiterhelfen kann oder nicht weiterhelfen will.

Korrespondenz 7

Vom Schulleiter am 20.03.2006 um 10.27

Guten Tag Frau Sörensen

Die (Name der Schule) ist eine sehr kleine Schule auf dem Lande. In der Tat hatten wir in den letzten Jahren KEINE Drop-Outs oder Schülerinnen und Schüler, welche eine Sonderbegleitung brauchten. Ich kann Ihnen somit keine Interview-PartnerInnen melden, welche für Ihre Erhebung relevant wären.

Mit freundlichem Gruss

Von Corinne Sörensen am 24.03.2006 um 14.31

Lieber Herr X.

Ich danke Ihnen für ihre Antwort und verbleibe
mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen-Eiholzer

Korrespondenz 8

Vom Schulleiter am 20.03.2006 um 10.59

Liebe Frau Sörensen-Eiholzer

Vielen Dank für Ihr Mail. Sie arbeiten an einer äusserst wichtigen und anspruchsvollen DiSSERTATION, deren Ergebnisse viele Kolleginnen und Kollegen interessieren wird.

Allerdings ist Ihre Dissertation auch für uns Schulleiter und Lehrpersonen eine grosse Herausforderung, weil es nicht leicht ist, Ihren Wünschen zu entsprechen. Ich habe die Mail an alle Klassenlehrpersonen weitergeleitet, um mögliche Studierende Ihres Anforderungsprofils zu finden. Das braucht etwas Zeit. Ich bitte Sie um Geduld.

Mit freundlichen Grüßen

Von Corinne Sörensen am 24.03. 2006 um 14.30

Lieber Herr

Ich danke Ihnen für ihre ermutigende Antwort und dafür, dass sie mein Mail weitergeleitet haben.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen

Korrespondenz 9

Vom Schulleiter am 20.03. 2006 um 11.33

Sehr geehrte Frau Sörensen

Es ist bereits eine Woche her, seit Sie gemailt haben. Mit dem Tagesgeschäft haben Sie recht - es lässt - gerade im Augenblick, wo [Beschrieb der Tätigkeit), wenig Zeit für anderes finden. An sich finde ich Ihren Ansatz sehr interessant - letztes Jahr habe ich zum ersten Mal in meiner Amtszeit einen Schüler von der Schule verwiesen, der eigentlich sehr intelligent ist, aber durch sein Verhalten untragbar wurde - und ich konnte mit meinen Mitteln nicht eingreifen. Dieser Schüler hat allerdings sämtliche Begleitungsversuche abgelehnt. Es gibt aber auch andere, auf die ihre Versuchsanordnung passen würde. Es braucht dazu aber die Einsicht und die Bereitschaft von zwei Seiten - nicht zuletzt auch im Hinblick auf die zeitliche Beanspruchung: diese geht für mich nicht aus Ihrem Fragebogen hervor. Könnten Sie diese noch präzisieren, bevor ich auf die Suche nach allenfalls geeigneten Personen gehe?

Mit freundlichen Grüßen

Von Corinne Sörensen-Eiholzer am 21.03.2006 um 20.15

Lieber Herr

Ich danke Ihnen herzlich dafür, dass Sie sich Zeit genommen haben mein Mail so ausführlich zu beantworten. Ich brauche eigentlich nur eine/n Schüler, der bei Ihnen an der Schule war. Vielleicht wäre es sogar möglich diesen Schüler zu interviewen, den Sie von der Schule verwiesen haben. Das wäre ja eigentlich der spannendste Fall. Gerade Schüler/-innen die die Beratung/Vernetzung verweigern sind ja eine besondere Herausforderung. Oft sehen diese im Rückblick die Dinge ja auch anders oder hätten etwas gebraucht, dass die Lehrkräfte/Schulleiter im Moment nicht sahen. Die Sicht des betroffenen Schülers würde mich jedenfalls sehr interessieren.

Da es, wie Sie sagen immer zwei Seiten der Medaille gibt, wäre es in diesem Fall natürlich besonders interessant auch Sie zu befragen (Zeitdauer 30-45 Minuten). Dies ist für meine Befragungen eigentlich nicht Bedingung, aber hier könnte ich mir jetzt vorstellen, dass es sehr viel Sinn machen würde.

Ich kann mir vorstellen, dass Sie vielleicht Bedenken haben diesen Schüler ausfindig zu machen oder mit ihm Rücksprache zu nehmen, da bei einem Schulverweis immer viel Emotionen im Spiel sind. Ich, meinerseits wäre jedenfalls sehr an einer Befragung interessiert, auch nur an einer Befragung von Ihnen. Falls Sie sich entschliessen diesen Schüler anzufragen und er zusagt, möchte ich sie bitten mir seine Handynummer/Telefonnummer mitzuteilen, da Schüler nicht immer auf meine Mails antworten.

Ich danke Ihnen herzlich für Interesse und grüsse Sie freundlich

Corinne Sörensen-Eiholzer

Korrespondenz 10

Vom Schulleiter am 24.03.2006 um 12.36

Sehr geehrte Frau Sörensen

Vielen Dank für Ihre Anfrage. Ihre Arbeit ist natürlich äusserst interessant und relevant. Falls möglich, würde ich mich sehr für eine Zustellung Ihrer Dissertation im pdf-Format interessieren.

In der Tat war es schwierig, Ehemalige zu finden, die sich eine Zusammenarbeit vorstellen können. Immerhin hat sich eine ehemalige Schülerin bereit erklärt, mit Ihnen Kontakt aufzunehmen. Ich habe ihr Ihre Adresse zukommen lassen. Sie wird sich in den nächsten Tagen melden.

Mit freundlichen Grüßen

Von Corinne Sörensen am 24.03.2006 um 21.20

Lieber Herr

Ich stelle Ihnen die Arbeit im Herbst gerne zu und habe ihre Adresse vermerkt. Ich würde mir erlauben Sie wieder anzufragen, falls sich die betreffende Schülerin nicht bei mir meldet.

Mit freundlichen Grüßen und bestem Dank für ihre Bemühungen.

Corinne Sörensen-Eiholzer

Korrespondenz 11

Vom Schulleiter am 24.03.2006 um 08.06

Sehr geehrte Frau Sörensen

Leider kann ich Ihnen nicht helfen, da unsere Schule erst seit 3 1/2 Jahren besteht und wir somit diesen Sommer erstmals Maturaprüfungen durchführen. Dropout-Fälle in der von Ihnen beschriebenen Weise haben wir in dieser kurzen Zeit keine gehabt.

Von Corinne Sörensen am 25.03.2006 um 21.23

Lieber Herr

Ich danke Ihnen herzlich für Ihr Antwort und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen

Korrespondenz 12

Vom Schulleiter am 20.03.2006 um 17.05

Liebe Frau Sörensen

Ich habe mich gefreut, von Ihnen zu hören, und danke für die Anfrage. Spezialistin in den von Ihnen angesprochenen Fragen ist in erster Linie (Name und Vorname der betreffenden Person) Sie hat auch eine grössere Abhandlung zum Thema "Caring" an unserer Schule geschrieben und hat selber aktiv in den letzten Jahren recht viele Schülerinnen und Schüler mit Problemen begleitet. Frau (Name) ist allerdings im Moment mit Arbeit überlastet. Ich werde aber in der nächsten Zeit mit ihr sprechen und sie bitten, direkt mit Ihnen Kontakt aufzunehmen. Ich bitte Sie also um ein bisschen Geduld.

Mit lieben Grüßen

Von Corinne Sörensen am 21.03. 2006 um 22.12 Uhr

Lieber Herr

Ich danke Ihnen für Ihre Antwort und verstehe gut, dass meine Anfrage etwas Zeit benötigt. Da ich viele Schulen angefragt habe, reicht es, wenn ich eine/n Schüler befragen könnte.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen

Korrespondenz 13

Vom Schulleiter am 21.03.2006 um 11.09 Uhr

Sehr geehrte Frau Sörensen

Ich erinnere mich an keinen Schüler und keine Schülerin meines Profils, auf den resp. die ihre Beschreibung zutrifft. Herr (Name) hat Ihnen die Adresse unserer schulhausinternen Beraterin, Frau (Name), bereits mitgeteilt.

Mit freundlichen Grüßen

Von Corinne Sörensen am 22.03 um 19.07

Lieber Herr

Ich danke Ihnen für Ihre Antwort und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen

Korrespondenz 14

Von der Sekretärin am 21.03.2006 um 14.28

Liebe Frau Sörensen

Studierende mit den von Ihnen erwähnten Auffälligkeiten treten sehr früh wieder aus der (Name der Schule) aus, sprich solche Schwierigkeiten treten oft noch gar nicht zu Tage¹⁵⁷. Die Politik unserer Schule sowie der Datenschutz verbieten zudem, Daten von unseren Studierenden bzw. ehemaligen Studierenden herauszugeben.¹⁵⁸ Es ist uns leider auch zeitlich nicht möglich, diese umfangreichen Nachforschungen anzustellen.

Die Schulleitung der (Name der Schule) bedauert, Ihnen aus diesen Gründen eine Absage erteilen zu müssen.

Mit freundlichen Grüßen
Sekretariat (Name der Schule)

Von Corinne Sörensen am 22.03.2006 um 21.16

Liebe Frau

Ich danke Ihnen für ihre Antwort

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen-Eiholzer

¹⁵⁷ Der/Die geneigte Leser/-in beachte die Formulierung: „Die Schwierigkeiten treten nicht zu Tage.“ Die Formulierung ist *nicht*: „Die Schwierigkeiten sind nicht vorhanden“, sondern die Interpretation geht dahin, dass die Schwierigkeiten zwar vorhanden sind, aber nicht wahrgenommen werden, weil sie eben nicht „zu Tage treten.“

¹⁵⁸ Das im Mail genannte Vorgehen ist vom Datenschutz her *un*problematisch, da der von der Schule angefragte Schüler/-in seine mündliche Einwilligung zu einer Befragung gibt. Ich teile den Einwand insofern nicht, da die Schüler zum Zeitpunkt, (1-5 Jahre nach der Matura) erwachsen und volljährig sind. Damit sind sie selber urteilsfähig, ob sie an einer Befragung teilnehmen möchten oder nicht. Dies ist neben der gesetzlichen Volljährigkeit auch das Ziel der Gymasialen Bildung, verweigert er/sie diese Einwilligung, teilt mir die Schule seinen/ihren Namen nicht mit.

Korrespondenz 15

Vom Sekretariat am 23.03.2006 um 09.28

Sehr geehrte Frau Sörensen

Die Schulleitung hat Ihr Anliegen besprochen. Leider sieht sie keine Möglichkeit Sie zu unterstützen. Zudem fehlen auch die Kapazitäten dazu.

Wir bedauern, Ihnen keinen besseren Bericht geben zu können.

Freundliche Grüße

Von Corinne Sörensen am 24.03.2006 um 22.13

Liebe Frau

Ich danke Ihnen für Ihre Antwort.

Mit lieben Grüßen

Corinne Sörensen

Korrespondenz 16

Vom Schulleiter am 23.03.2006 um 11.28

sehr geehrte frau sörensen

nicht dass ich das thema nicht interessant finde. aber ich sage ihnen gleich ehrlich, dass mir schlicht die kapazität fehlt, um unsere "schwierigen fälle aus der vergangenheit" ausfindig zu machen und zu überzeugen.

dazu ist die sache datenschutzrechtlich tatsächlich heikel.

fazit: ich muss ihnen in dieser sache schlicht eine absage erteilen.

es tut mir leid, ihnen keine bessere antwort geben zu können.

freundliche grüsse

Von Corinne Sörensen am 23.03.2006 um 21.34

Lieber Herr

Ich danke Ihnen für ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen-Eiholzer

Korrespondenz 17

Vom Schulleiter am 27.03.2006 um 11.01

Liebe Frau Sörensen

Leider muss ich Sie enttäuschen. Selbstverständlich gibt und gab es auch bei uns Schülerinnen und Schüler mit Problemen, welche wir (Schulleitung oder bestimmte LehrerInnen) mit und ohne Erfolg betreut haben. Leider fehlt uns aber die Kapazität, den Kontakt mit solchen Ehemaligen herzustellen und sie in aufwändigen Gesprächen für eine Mitarbeit zu gewinnen.

Ich hoffe auf Ihr Verständnis für unsere Situation und verbleibe

Mit freundlichen Grüßen

Lieber Herr

Ich danke Ihnen für ihre Antwort.

Mit freundlichen Grüßen

Korrespondenz 18

Vom Amt für Höhere Bildung am 14.03.2006 um 07.04

Sehr geehrte Frau Sörensen

Ich habe Ihre Anfrage an den Rektor der [...] Kantonsschule weitergeleitet.
Freundliche Grüsse

Korrespondenz 19

Von der Sekretärin am 24.03.2006 um 14.00

Guten Tag Frau Sörensen-Eiholzer

Wir haben Ihr Mail mit der Absenderadresse **=?ISO-8859-15?Q?Corinne_S=F6rensen-Eiholzer?=** mit dem Betreff **Gesucht: Ehemalige =?ISO-8859-15?Q?Sch=FCler/-innen_als_Inte?= =?ISO-8859-15?Q?rviewpartner/-innen?=** erhalten. Sie haben Glück, dass unsere Firewall diese Adresse nicht automatisch gelöscht hat; normalerweise wäre dies der Fall. Wir empfehlen Ihnen, Ihre PC-Einstellungen zu überprüfen.

Korrespondenz 20

Vom Schulleiter am 20.03.2006 um 08.13

Geschätzter

Ich bitte dich, das beigefügte Mail zu lesen und dir für die kommende Rektoratsratssitzung Gedanken zu machen, ob wir Frau Soerensen Eiholzer helfen können.

Besten Dank

Korrespondenz 22

Von (Funktion ungenannt) am 20.03.2006 um 08.24

Sehr geehrte Frau Sörensen

Leider haben Sie eine falsche E-Mail Adresse. Bitte senden Sie Ihre Anfrage an folgende Adresse:

Die Weiterleitung des Original E-mails ist erfolgt.

Korrespondenz 23

Vom Careteam am 22.03.2006 um 14.34

Liebe Frau Sörensen-Eiholzer

Der Rektor [...] der Kanti [...] hat Ihre Anfrage an mich weitergeleitet, weil ich für die psychologische Schülerberatung zuständig bin. Im Careteam (Schularzt, männl. Schülerberater und ich) haben wir heute Ihr Anliegen diskutiert. Wir werden versuchen, ehemalige SchülerInnen zu suchen, wird aber wohl etwas schwierig sein, da die Adressen und Namen oft nicht mehr präsent sind. Ihre Adresse geben wir bereitwilligen Leuten dann weiter, so dass sie sich selbst mit Ihnen in Verbindung setzen können.

Da wir in den letzten Jahren ein gut strukturiertes Krisen-Netzwerk an unserer Schule aufgebaut haben, sind wir natürlich auch interessiert daran, dass unser Modell in so eine Untersuchung aufgenommen wird. Aber ich kann Ihnen nicht versprechen, dass sich jemand melden wird. Wäre nicht ein Möglichkeit, sie würden Ehemaligenverein anschreiben und Freiwillige suchen? Wir würden das Bild wohl eh verfälschen, da wir natürlich nur Schüler angeben können, die wir auch erfasst haben und bei denen die Interventionen erfolgreich waren. Wie viele durch das Netz fallen und warum, wissen wir natürlich nicht.

Für Ihre Arbeit wünsche ich Ihnen viel Erfolg!

Mit freundlichen Grüßen

Von Corinne Sörensen-Eiholzer am 24.03.2006

Ich danke Ihnen für ihre Informationen. Ich habe bereits einige Adressen

von Schüler/-innen (einige davon nicht über die Schulen), bin aber nachwievor interessiert, wenn Sie jemanden finden könnten. Ein Schüler/-in würde mir genügen, da es sich um qualitative Interviews handelt. Erfolgreiche Fälle sind auch interessant.

Ich könnte auch jemanden der Lehrkräfte (oder Sie) zu einem Fall befragen, dann könnten Sie in diesem Rahmen auch gleich ihr Modell schildern. Ich habe aber eigentlich schon genügend Interviews mit Lehrkräften geführt.... Da ich leider mit der eigenen Zeit ökonomisch umgehen muss, müsste die Befragung deshalb in Zürich stattfinden (Donnerstag morgen, Freitag ganzer Tag, Samstag ganzer Tag, unter der Woche ab 20.00). Ihre Reisepesen würde ich selbstverständlich übernehmen. Falls es sich um eine Schüler/-in handelt, die ich befragen könnte, würde ich selbstverständlich den ganzen Weg nach (...) kommen. Ich bin Ihnen dankbar, um eine Rückmeldung.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen

Vom Careteam am 28.03.2006 um 11.50

Liebe Frau Sörensen

Leider kann ich im Moment unmöglich extra nach Zürich kommen. Aber ich werde versuchen, mit ehemaligen Schülern Kontakt aufzunehmen und ihnen allenfalls ihre Adresse weitergeben, wenn sie bereit sind, Auskunft zu geben.

Viel Erfolg bei Ihrer Arbeit!

Mit freundlichen Grüsse

Von Corinne Sörensen-Eiholzer am 10.05.2006 um 21.23

Liebe Frau

Mit grosser Bestürzung stelle ich fest, dass ich Ihr nettes Mail gar nie beantwortet habe. Ich möchte mich dafür entschuldigen. Ich habe im Moment genügend Schüler/-innen gefunden, die mir als Interviewpartner/-innen zur Verfügung stehen.

Da Sie die einzige Person sind, von den 86 angeschriebenen Schulen (26 Antworten), die darauf verweisen, dass Sie ein gutes Konzept besitzen, möchte ich Sie anfragen, ob Sie mir dieses per E-mail zustellen könnten, damit ich es in den Anhang aufnehmen kann als Beispiel. Gerne würde ich auch namentlich auf Sie und ihre Schule verweisen, weil ich denke, dass an ihrer Arbeit grosses Interesse besteht und sich niemand wirklich die Zeit nimmt nachzufragen, wer schon etwas in dem Bereich macht.

Es ist klar, dass kein Konzept eins zu eins von einer anderen Schule übernommen werden kann, aber dies kann immer als Ideenspeicher verwendet werden und vielleicht wären Sie ja bereit das Konzept an der einen oder anderen Schule persönlich vorzustellen. In diesem Sinne ist meine Aufgabe, die der Vernetzung....

Für eine Rückmeldung (am liebsten mit Anhang :-)) danke ich Ihnen ganz herzlich.

Mit lieben Grüssen

Corinne Sörensen-Eiholzer

P.S. Ich habe mich auch so lange nicht gemeldet, weil mich vor allem die Interviews mit den ehemals magersüchtigen Schülerinnen persönlich stark mitgenommen haben. Ich musste mich richtiggehend selber zuerst mal davon erholen. Jetzt geht es aber wieder weiter. Für Ihr Verständnis danke ich Ihnen.

Vom Careteam am 11.05. um 09.14

Liebe Frau Sörensen

Keine Sorge, ich verstehe gut, dass Sie nach so vielen belastenden Lebensgeschichten eine Erholungsphase brauchten. Manchmal kann ich es auch kaum fassen, was viele junge Leute schon durchmachen mussten. Habe richtig lernen müssen, mich abzugrenzen.

Anbei unser Betreuungskonzept, das Sie gerne exemplarisch verwenden dürfen (habe beim Rektor nachgefragt und ein okay erhalten). Wie Sie der Broschüre des Betreuungskonzepts entnehmen können, habe wir ein dichtes Netzwerk, das wirklich gut funktioniert. Seit August

05 ist auch unsere ausserschulische Beratungsstelle aktiv; sie wird ziemlich rege benützt, d.h. sie entlastet uns Schülerberater bei schweren Fällen. Mein Kollege Herr Heinisch und ich sind ja lediglich 1 Lektion/pro Woche für unsere Beratungen entschädigt. Die Arbeit beansprucht natürlich oft das 4-5fache.

Morgen und übermorgen gebe ich bei der FORMI einen Kurs für Mittelschullehrpersonen mit dem Thema, wie wir SchülerInnen in Krisen begleiten können. (siehe Anhang) Vielleicht ergibt sich da im Erfahrungsaustausch, der ein wesentlicher Teil des Seminars ist, noch spannende Einsichten. Wären Sie allenfalls an einem Fazit interessiert?

Gute Zeit und viel Erfolg weiterhin bei Ihrer Arbeit!

Beste Grüsse

(Vergleiche als exemplarisches Beispiel das Konzept der Kanti Sargans im Anhang)

Korrespondenz 24

Vom Prorektor am 30.03.2006 um 09.56

Sehr geehrte Frau Sörensen

In Absprache mit [...] habe ich mit einer ehemaligen Schülerin, welche Ihnen auf Ihre Fragen sicher Auskunft geben kann, Kontakt aufgenommen. Ich habe ihr mitgeteilt, dass Sie sie für ein Interview anrufen würden, den Fragekatalog hingegen habe ich nicht geschickt.

Frau [...] ist gerne bereit für ein solches Interview. Sie können Frau [...] unter der folgenden Nummer erreichen:[...]

Ich wünsche Ihnen eine gute Zeit und hoffe, dass Sie Ihre Arbeit gut abschliessen können. Selbstverständlich sind wir sehr an Ihren Resultaten interessiert. Es wäre sehr nett, wenn Sie uns diese in pdf-Format zustellen würden.
Freundliche Grüsse von

Korrespondenz 25

Vom Schulleiter am 27.03.2006 um 10.02

Liebe Frau Soerensen

Ihr Anliegen verstehe ich sehr gut, aber es ist schwierig, ihm gerecht zu werden. Wir haben gerade bei uns recht viele Leute mit Belastungen, wie Sie sie beschreiben.

Wir halten Ihr Vorgehen für etwas delikat, denn wir haben ein ungutes Gefühl, die Leute anzugehen und zu sagen: Sie hatten doch damals ...

Ich frage mich, ob es nicht besser wäre, Sie würden ein sehr vorsichtig formuliertes und das wissenschaftliche Interesse deutlich machendes Schreiben verfassen, das wir - die Schulleitung und/oder Klassenlehrpersonen - an allfällig in Frage kommende Personen weiterleiten und diese können dann entscheiden, ob Sie darauf reagieren wollen. So wäre der Name nicht weiter gegangen und die betroffenen können selber entscheiden.

Korrespondenz 26

Vom Schulleiter am 27.03.2006 um 11.28

Sehr geehrte Frau Soerensen

Frau Prorektorin [...] wird bei zwei Personen nachfragen, ob sie sich für Ihre Studie zur Verfügung stellen würden.
Falls Sie innerhalb von 14 Tagen nichts hören, war der Bescheid negativ.
Ich hoffe, Ihnen damit gedient zu haben.

Freundliche Grüße

Korrespondenz 27

Vom Schulleiter, 19.03.2006, Zeit: 16.05

Liebe Frau Sörensen

Es ist mir kein Fall an der [...] bekannt, der die Bedingungen, wie Sie sie schildern, erfüllte. Ich leite Ihr Mail noch zur Kontrolle an Frau Prorektorin [...], die die [...] betreut, weiter. Falls sie einen solchen Fall aufgreifen könnte, würde sie sich bei Ihnen umgehend melden. Falls Sie nichts mehr von uns hören, hätte Ihnen Frau [...] die selbe Antwort gegeben.

An Ihrer Disseratation sind wir sehr¹⁵⁹ interessiert. Ich würde mich freuen, wenn Sie uns in Ihren Verteiler für die Ergebnisse aufnehmen könnten.

Viel Erfolg und freundliche Grüsse

¹⁵⁹ Interessant ist hier die Aussage des Rektors, dass ihm einerseits „kein Fall“ an seiner Schule bekannt ist, welcher meine Bedingungen erfüllt, er aber dennoch am Thema der Dissertation „sehr interessiert“ ist.

Korrespondenz 28,

Vom Schulleiter am 20.03.2006 um 08.20

Liebe Frau Sörensen

Ich habe Ihre Frage zunächst an meine KlasselehrerInnen weiter geleitet, um an mögliche Namen heranzukommen. Sobald ich solche habe, werde ich sie Ihnen zukommen lassen.

Mit den Wünschen für viel Erfolg grüsse ich Sie herzlich

Vom Klassenlehrer am 20.03.2006 um 16.03

Sehr geehrte frau sörensen

von [...] , rektor der [...], habe ich ihre anfrage betreffend interviewpartner für ihr diss.-projekt erhalten.

ich hatte bis vor drei monaten eine schülerin nicht an der [...] sondern an einer erstweg-kantonsschule, die an essstörungen, depressionen und suizidgedanken leidet. sie ist seit dezember 200[...] nicht mehr an der kantonsschule [...], weil sie sich anders orientiert hat und eine lehre beginnen wird.

ihr name ist [...] (19-jährig) und sie wäre bereit, mit ihnen ein interview zu machen. ich habe ihre anfrage, wie ich sie erhalten habe, an [...] weitergeleitet, sie weiss also, um was es grundsätzlich geht.

ich bitte sie, mit [...] direkt kontakt über ihre e-mail-adresse aufzunehmen:

Korrespondenz 29

Vom Schulleiter am 22.03.2006 um 15.36

Liebe Frau Sörensen

Wir haben heute in der Schulleitungskonferenz Ihre Anfrage besprochen. Wie Ihnen schon Dr. (Name) mitgeteilt hat, sehen wir uns aus Gründen des Datenschutzes, aber auch aus Gründen des sehr grossen Aufwands nicht in der Lage, Ihnen ehemalige Schülerinnen und Schüler mit persönlichen Problemen zuzunennen. Immerhin besteht die Möglichkeit, sich mit Frau (Name) unserer Lehrerin und Leiterin der internen Beratungsstelle, in Verbindung zu setzen. Herr (Name) hat Ihnen die Adresse bereits zugestellt.

Korrespondenz 30

Vom Prorektor am 12.05.2005 um 14.29

Sehr geehrte Frau Sörensen

Sie haben vor einiger Zeit den Rektor unserer Schule, Herrn [...], angefragt, ob wir zu einer Zusammenarbeit mit Ihnen bezüglich Ihres Dissertationsprojekts bereit wären. Da Herr [...] erst seit [...] als Rektor an unserer Schule ist, hat er Ihre Anfrage an mich weitergeleitet. Leider muss ich Ihnen eine Absage erteilen. Wir hätten durchaus einige wenige Fälle gehabt, die in Frage gekommen wären. Nach einigen erfolglosen Versuchen telefonischer Kontaktnahme habe ich die Suche jedoch aufgegeben. Für weitere Versuche fehlen mir einfach die zeitlichen Ressourcen. Ich wünsche Ihnen auf jeden Fall viel Erfolg mit Ihrem interessanten Thema.

Freundliche Grüße

Von Corinne Sörensen am 12.05. um 16.20

Lieber Herr

Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Antwort. Unterdessen habe ich genügend Schüler/-innen für eine Befragung gefunden und bin daran die Interviews zu führen. Für Ihren Aufwand danke ich Ihnen herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

Corinne Sörensen-Eiholzer

Korrespondenz 31

Vom Rektor am 10.08.2006

Sehr geehrte Frau Sörensen

Nach langem Zögern (weil mir auch das Vorgehen nicht ganz klar war), habe ich mich entschlossen, mit dem im Attachement nachfolgenden Brief eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen mit Ihrem Anliegen bekannt zu machen. Wie weit Sie darauf ein Echo bekommen, kann ich Ihnen also nicht sagen. Ich denke, dass im Zusammenhang mit Diskretion auch wichtig ist, dass ich als Schulleiter das gar nicht erfahre.

Ich wünsche Ihrer Arbeit viel Erfolg.

Mit freundlichen Grüßen

Lieber Herr

Ich danke Ihnen für Ihr Interesse an meiner Arbeit. Ich habe nun 18 Interviews durchgeführt und habe somit eigentlich genügend Stoff zusammen für eine Auswertung. Bitte ziehen Sie aber die Anfrage nicht zurück. Interessieren täten mich aber nach wie vor vor allem Interviews mit Schüler/-innen. Falls sich da jemand finden liesse, wäre das sehr interessant. Im übrigen habe ich die Erfahrung gemacht, dass sich so oder so eine (regelmässige) Befragung der Drop-outs (oder auffälligen) Schüler/-innen durch die Schule/oder einen externen Evaluationspartner lohnen würde. Die 7 von mir befragten Schüler/-innen gaben bereitwillig Auskunft und aus ihren Erfahrungen lässt sich viel lernen, auch wenn die Lehrkräfte und Schulleiter nicht immer "gut wegkommen". Für Ihre Arbeit als Schulleiter wünsche ich Ihnen viel Mut und Erfolg.

Mit lieben Grüßen

Corinne Sörensen

Liebe Frau Sörensen

Ja, ich lasse die Anfrage laufen; vielleicht hören Sie ja etwas.

Was die regelmässige Befragung von ehemaligen betrifft, so glaube ich auch, dass sie nützlich sein könnte. Allerdings ist der Aufwand riesengross (wechselnde Adressen und Namen!). Und vor allem erreicht man wohl eher die "langweiligen" Fälle (bleiben am Ort, bei den Eltern) und die "spannenden" sind meist weg, im Ausland, nicht auffindbar. Das spricht nicht dagegen, dass man es versucht, man muss sich nur im Klaren sein, dass die Rückmeldungen eher zufällig sind.

Dass Lehrkräfte und Schulleitungen "nicht gut wegkommen" kann ich schon verstehen, auch wenn es schmerzt. Aber oft sind gerade die Fälle, in denen man sich besonders engagiert, so schwierige Fälle, dass es am Ende dann in der Schule doch nicht mehr geht, wo auch therapeutische Spezialistenhilfe nicht zum (Schul-)Erfolg führt. Und dort, wo die Schule dann abgeschlossen werden konnte, wird - das ist mindestens meine Erfahrung aus Gesprächen an Klassenzusammenkünften Ehemaliger - wird das auch dankbar im Gespräch zu zweien anerkannt. Aber das hängt man dann üblicherweise nach aussen nicht an die grosse Glocke.

Auf jeden Fall bin ich auf die Resultate Ihrer Arbeit gespannt. Melden sie sich, wenn klar wird, wo man sie einsehen kann?

Mit freundlichen Grüßen

b) Beispiel für einen Leitfaden (Interview)

Leitfaden für die Befragung der Lehrkräfte und Schulleiter/-innen

Der Fragebogen diente als Leitfaden und wurde für die Befragung der Erziehungsberater/-innen und Schüler/-innen angepasst.

I Ein Fallbeispiel:

a) Die Wahrnehmung und Einschätzung der Krise des betroffenen Schülers

- Wie wurde beim betroffenen Schüler Schulprobleme/eine Krise wahrgenommen?
- Wer hat die Schulprobleme/Krise zuerst wahrgenommen?
- Waren die Symptome, die der Schüler zeigte eindeutig oder ergaben sich Unsicherheiten bei der Einschätzung?
- Falls ja: Wie wurde mit diesen Unsicherheiten umgegangen.

b) der Verlauf der effektiven Begleitung und Vernetzung

- Wer hat den Schüler warum angesprochen?
- Hat der Schüler/die Eltern sich selber mitgeteilt?
- Wie ist die weitere Begleitung des Schülers verlaufen?
- Wie hat sich Vertrauen zwischen Lehrkraft/Schüler entwickelt? Gab es Vertrauensbrüche?
- Welche Rolle hat das Lehrerteam/der Klassenlehrer bei der Begleitung gespielt?
- Welche Rolle hat die Schulleitung bei der Begleitung gespielt?
- Wurden Sie durch die Schulleitung adäquat unterstützt?
- Welche Unterstützung hätten Sie sich gewünscht?
- Inwiefern erachten Sie ihre Intervention als hilfreich?
- (An wen) Wurde der Schüler weitergewiesen?
- Aufgrund von welchen Aussagen haben Sie den Schüler weitergewiesen?
- Hat der Schüler das Angebot genutzt?

II Krisenintervention

c) Das Selbstbild und Selbstverständnis, das Lehrpersonen von sich haben in bezug auf die Begleitung von Schülern

- Inwiefern erachten Sie es als Ihre Aufgabe Schülern in Krisen zu helfen?
- (Warum)müssen Lehrkräfte/Klassenlehrkräfte/SchulleiterInnen die Fähigkeit zur Intervention bei Krisen haben?
- (Wie) Kommunizieren Sie durch Ihren Unterrichtsstil, dass Sie eine Lehrkraft sind, die man als Schüler ansprechen kann, wenn man eine Krise hat?
- Kann man das von allen Lehrkräften allgemein fordern, dass sie Schüler in Krisen ansprechen und begleiten?
- Welche Ressourcen, Wissen, Handlungskompetenzen brauchen Lehrkräfte für den Begleitprozess?
- Wie bauen die sich auf?

d) Der Umgang mit Betroffenheit und Abgrenzung

- Wie gehen Sie persönlich mit der Betroffenheit um, wenn ihnen Schülerinnen persönliche Dinge erzählen?
- Sehen Sie persönlich einen Konflikt zwischen Berater und Fachlehrerrolle? Wie gehen Sie damit um?
- Wie grenzen Sie sich ab? (im Gespräch, nach dem Gespräch für sich selber)
- Welches Konfliktpotential/ Schwierigkeiten liegen darin?
- Welche Chancen liegen darin?
- Haben Sie sich selber schon professionelle Hilfe geholt bei der Begleitung von Schülerinnen in Krisen. Warum ja/nein?

e) Gesprächsführungskompetenzen

- Wie kann man als Lehrkraft die Schüler verstehen und ihnen zeigen, dass sie verstanden worden sind. Wie wurde das beim geschilderten Fall getan?
- Inwiefern waren andere Gesprächsführungskompetenzen bei dem geschilderten Fall wichtig?
- Welche Gesprächsführungskompetenzen erachten Sie als besonders wichtig im Umgang mit Jugendlichen in Krisen?

f) Gender

- Welche Rolle spielte es im geschilderten Fall, dass sie ein Mann/eine Frau sind und die Schüler ein Mädchen/der Schüler ein Junge?
- Denken Sie, dass es eine Rolle spielt, ob Sie ein Mann/eine Frau sind bei der Begleitung von Jungen/Mädchen in Krisen?
- Welche Rolle spielt das?
- Haben Jungen andere Probleme als Mädchen aus ihrer Sicht?
- Gehen Jungen anders damit um?

III Weiterbildungsbedarf

- Besteht für Sie/das Kollegium (auf Schulebene) bei der Begleitung von Schülern Weiterbildungsbedarf?
- Wie hoch schätzen Sie die Bereitschaft ihrer KollegInnen ein sich auf diesem Gebiet weiterbilden zu lassen? Wieso gibt es Widerstände?
- Zu welchen Themenbereichen sollte eine solche Weiterbildung Kenntnisse vermitteln?

c) Unterlagen der Kantonsschule in Sargans

Kantonsschule Sargans
www.kantisargans.ch



Pizolstrasse 14
7320 Sargans
Tel. 081 / 720 07 40, Fax 081 / 720 07

26.03.08, khh/5

Rektorat

Betreuung von Schülerinnen und Schülern und Konfliktbewältigung

Dr. med. U. Keller
Schularzt Kantonsschule Sargans

Maya Hofer
Peter Heinisch
Schülerberatung Kantonsschule Sargans

Stephan Wurster

Rektor Kantonsschule Sargans

1. Ausgangslage

Die Kantonsschule Sargans verfügt zurzeit für die medizinische Betreuung der Schülerinnen und Schüler über einen Schularzt, eine Schülerberaterin und einen Schülerberater (beide je mit einer Lektion entlastet) sowie über verschiedene niederschwellige Unterstützungsstrukturen innerhalb der Gesamtorganisation der Schule (Klassenlehrpersonen, feel better, ...). Finanziell wird dadurch das Budget folgendermassen belastet:

Aktuelles Budget KSS, med. Betreuung	
Schularzt	19'500.-
Schülerberatung	12'000.-
Diverses (Apotheke, Veranstaltungen)	2'000.-
Total	33'500.-

2. Antrag

Die medizinische Betreuung der Kantonsschule Sargans ist durch eine externe psychologische Beratungsstelle zu ergänzen. Da sich daraus eine gewisse Entlastung für den Schularzt ergibt, wird die Entschädigung für ihn gekürzt. Damit ergibt sich im Budget folgende Situation:

Budget KSS, med. Betreuung inkl. externer psychologischer Beratungsstelle	
Schularzt	16'000.-
Schülerberatung	12'000.-
Externe psychologische Beratung	10'000.-
Diverses (Apotheke, Veranstaltungen)	1'000.-
Total	39'000.-

3. Grundsätzliche Überlegungen

In den letzten 40 Jahren haben sich nicht nur die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der KSS, sondern auch die gesellschaftlichen und familiären Rahmenbedingungen stark verändert:

1. Die Betonung des Individuums steht im Zentrum unserer Gesellschaft. Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung, Selbstverständnis sind die Schlagworte dieser Individualisierung. Der Einzelne wird zu Recht in seiner Eigenart ernst genommen und optimal gefördert. Ein Nachteil dieser Entwicklung liegt aber in der Gefahr einer Entsolidarisierung, die auch im Schulalltag und in den Klassen wahrzunehmen ist.

Die Überbetonung der Individualisierung in der Bildung relativiert auch traditionelle Werte wie Gehorsam, Fleiss, Ausdauer, Sorgfalt etc. Oft fällt es schwer, einen Konsens für das gemeinsame Arbeiten und Zusammenleben zu finden.

2. Die Gesellschaft, in der sich die Schülerinnen und Schüler bewegen, ist eine Erlebnisgesellschaft, vor allem im Freizeitbereich. Noch vor wenigen Jahren war es nicht vorstellbar, dass den jungen Menschen einmal eine solch grosse Auswahl an Gestaltungsmöglichkeiten für ein Wochenende angeboten oder besser: verkauft werden würde. Das Stichwort lautet hier: Multioptionsgesellschaft. Auch deswegen lassen sich viele Lernende nur noch schwer mit traditionellen didaktischen Lernmethoden motivieren und stellen - ausgesprochen oder unausgesprochen - hohe Ansprüche an den "Unterhaltungswert" (Infotainment) der Schulstunden. Lehrende kommen an ihre Grenzen.

3. Das veränderte Freizeitverhalten in der Multioptions-, Erlebnis-, Konsum- und Suchtgesellschaft spielt eine bedeutende Rolle für das Lernverhalten (Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Aufmerksamkeit...) und die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Schulische und persönliche Frustrationen werden relativ oft mit ausgeprägtem Suchtverhalten (Alkohol/Drogen, Ess-/Magersucht) und Eskapismus (Computerspiele, Extremsport/Selbstverletzungen) zu kompensieren versucht.

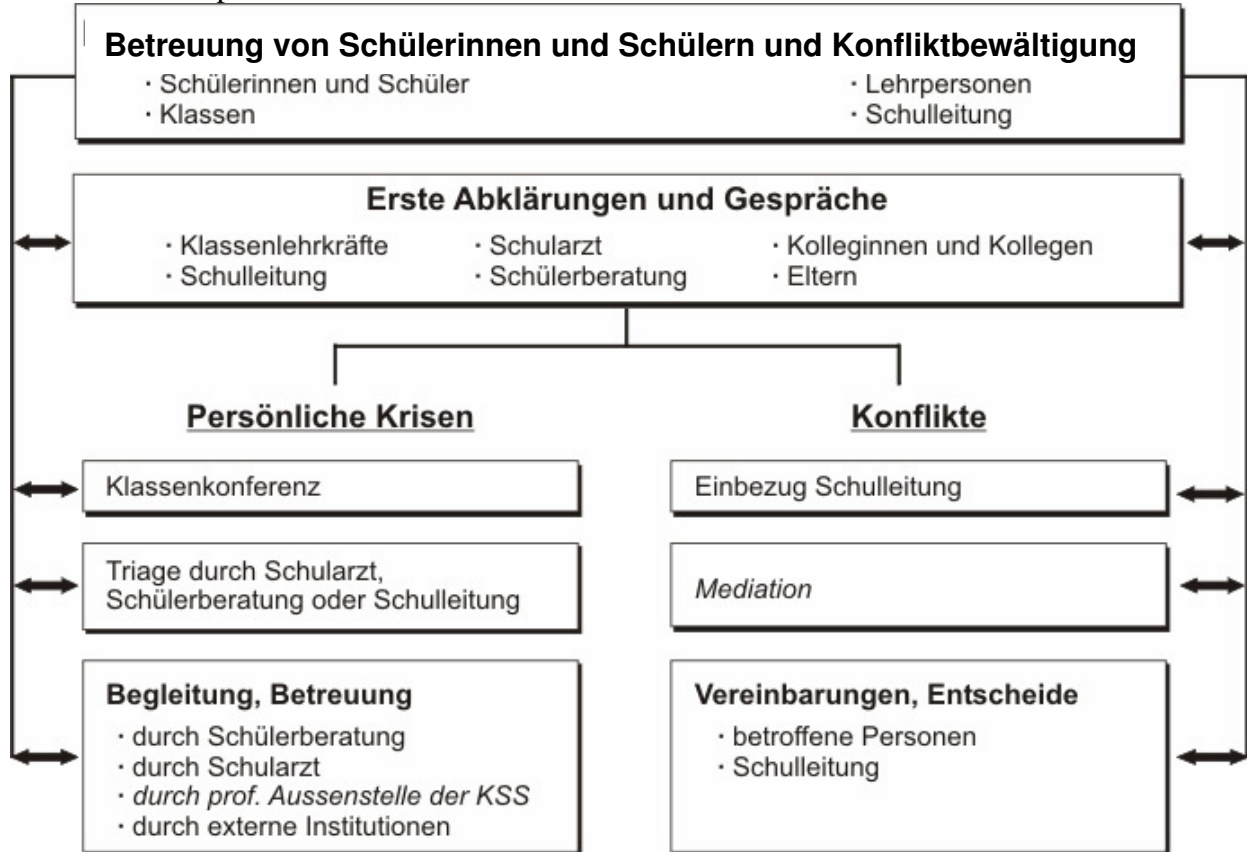
4. In zahlreichen Familien finden Jugendliche keine sinnvolle ethische Orientierung mehr. Oft fehlt es an Konflikt- und Kommunikationsbereitschaft.

5. Einelternhaushalte, Scheidungen der Eltern, Patch-Work-Familien und geringe Konfliktfähigkeit in den Familien haben spürbare Folgen auf die Sozialisierung und Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese Einflüsse und Spannungsfelder aus dem privaten Umfeld der Schülerinnen und Schüler belasten und müssen zunehmend von den

Lehrpersonen mitbedacht werden.

6. Auch Arbeitslosigkeit und damit verbundene finanzielle Schwierigkeiten können sich nachteilig auf das Verhalten und Lernen der Lernenden auswirken.

4. Gesamtkonzept



5. Beschreibung der einzelnen Anlaufstellen und Angebote

5.1. Begleitung durch die Schülerberatung

5.1.1. Lernende

Schülerinnen und Schüler, die einen Rat oder Hilfe brauchen, können sich direkt oder über eine Mittelsperson (Kollegin, Lehrperson, Rektor, Schularzt etc.) an die Schülerberatung wenden. In der Regel stehen eine männliche und eine weibliche Bezugsperson als Ansprechpersonen zur Verfügung. Der Kontakt kann persönlich, brieflich, telefonisch oder über Email auch anonym erfolgen. Die Schülerberatungspersonen geben ohne Einwilligung der betroffenen Person keine Informationen weiter. Sie beraten, unterstützen, hören zu und versuchen zusammen mit der Schülerin/ dem Schüler eine lösungsorientierte Strategie zu entwickeln und helfen angemessene Massnahmen zu ergreifen.

Aus dem gesellschaftlichen Wandel und den strukturellen Veränderungen in den familiären Strukturen ergeben sich aber zunehmend mehr Einzelfälle, die durch die Schülerberatung und den Schularzt nicht adäquat begleitet werden können: Suizidphantasien und Suizidversuche, Selbstverletzungen, Magersucht, Depressionen, Suchtverhalten und Gewalt in Familien gehören vermehrt zum Alltag der Schülerberatungsstelle an der Kantonsschule. Da die öffentlichen Beratungsstellen oft ausgelastet sind und die psychiatrischen Praxen lange

Wartezeiten kennen, sind die Schülerberaterin und der Schülerberater oft gezwungen, Krisensituationen und "Notfälle" - ohne professionelle Hilfe von aussen - gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu überbrücken. Die dafür vorgesehenen zwei Jahreswochenstunden reichen aber bei Weitem nicht aus, um eine angemessene Hilfestellung zu gewährleisten.

Für länger dauernde Krisenbegleitung oder Kurzzeittherapie ist deshalb eine ausserschulische therapeutische Fachstelle vorgesehen, die eine professionelle Hilfe anbieten kann. Wir rechnen damit, dass eine solche Fachperson bis zu sechs Mal pro Jahr von Ratsuchenden beansprucht wird.

5.1.2. Lehrpersonen

Auch Lehrpersonen können sich an die Schülerberatung wenden, wenn sie persönliche oder schulische Probleme haben. Die Schülerberatung kann auch hier beratend zur Seite stehen oder eine Triagefunktion übernehmen. Die Aussenstelle steht auch Lehrpersonen als Anlaufstelle zur Verfügung und kann auch ohne Vermittlung direkt angegangen werden.

5.1.3. Eltern

Eltern können sich an die Schülerberatung wenden, wenn sie Probleme mit ihrem Sohn, ihrer Tochter haben, die sich auf deren psychische Verfassung und/oder auf schulische Leistungen auswirken. Auch hier verstehen sich die Schülerberater in einer Triagefunktion.

5.1.4. Schulinterne Konflikte

- Neben persönlichen Krisensituationen ereignen sich im Schulalltag auch Konflikte und Missverständnisse innerhalb und zwischen allen schulinternen Ebenen (Schüler - Schüler, Schüler - Lehrer, Klasse - Lehrperson, Lehrperson - Schulleitung).
- Diese Konflikte sind mehr oder weniger erkennbar; sie verlangen in jedem Fall aber eine ausgeprägte Streitkultur, zu der sowohl Offenheit wie auch die Bereitschaft von allen Beteiligten gehören, den eigenen Anteil am Konflikt zu sehen.
- Die Schülerberatung versucht zwischen den Betroffenen zu vermitteln und die Konfliktstufe so niedrig wie möglich zu halten. Dies führt aber manchmal zu Rollenkonflikten der Schülerberaterin und des Schülerberaters.

Für sehr schwerwiegende Konflikt kann eine ausserschulische Mediationsstelle beansprucht werden, die von allen beteiligten Personen als Schlichtungsstelle eingeschaltet werden kann. Wir rechnen damit, dass eine solche Schlichtungsstelle nur äusserst selten beansprucht wird.

5.1.5. Zusammenarbeit

Schularzt und Schülerberatung arbeiten grundsätzlich zusammen und treffen sich turnusgemäss mindestens einmal im Quartal zum Erfahrungsaustausch und zur Besprechung. Für die Besprechung von schwierigen Fällen kann dazu auch die externe psychologische Beratungsstelle einbezogen werden. Auf Wunsch der Schülerberatung und des Schularztes kann diese auch supervisorisch einwirken.

5.2. Schularzt an der Kantonsschule Sargans

Der medizinische Dienst an der Kantonsschule Sargans wird durch einen Schularzt gewährleistet. Seine Tätigkeiten sind im Folgenden beschrieben:

5.2.1 Schulärztliche Unterlagen:

Bereits vor Schulantritt fordert der Schularztdienst bei den Schulgemeinden von eintretenden Lernenden die bisher von den lokalen Schulärzten geführten Schularztdokumente mit medizinisch relevanten Informationen an.

5.2.2 Schularztinformationen

In der zweiten Woche stellt sich der Schularzt persönlich in jeder Klasse während max. 10 Min. vor und informiert über den Schularztdienst. Er gibt dazu für jeden Lernenden Unterlagen ab: Ein auszufüllender Fragebogen mit medizinisch relevanten Informationen, ein Merkblatt über den Schularztdienst mit Adresse des Schularztes sowie ein Merkblatt mit internen und externen Adressen von Beratungsstellen für verschiedenste Problemlösungs- und Beratungsmöglichkeiten.

5.2.3 Eintrittsevaluationen

Jeder Schüler/jede Schülerin der Kantonsschule Sargans wird während des ersten halben Jahres zu einer kurzen Eintrittsevaluation aufgeboten. Diese Evaluation ermöglicht einen ersten Kontakt zwischen Schüler und Schularztdienst. Dabei können behandlungsbedürftige oder schulrelevante gesundheitliche Probleme anhand des ausgefüllten Fragebogens mit den Informationen vom Lernenden resp. dessen Eltern erkannt und mit dem Lernenden diskutiert sowie entsprechende Massnahmen getroffen werden. Ebenso kann auf Lücken in der bisherigen schulärztlichen Behandlungen (z.B. Ergänzung des Impfstatus gemäss den Vorgaben des Bundesamtes für Gesundheitswesen) hingewiesen werden. Es erfolgt jedoch keine „körperliche Untersuchung“ im Stil der früheren Reihenuntersuchungen mehr. Bei Feststellung eines Suchtmittelkonsums werden Gespräche präventiver Art geführt.

5.2.4 Sprechstunden

Der Schularztdienst an der Kantonsschule Sargans betreut insgesamt 653 Schüler und verfügt über ein Sanitätszimmer im Gebäude der Kantonsschule Sargans. Am Mittwochvormittag befindet sich der Schularzt an der Schule. Sprechstunden können mit ihm via Sekretariat oder direkt in seiner Praxis vereinbart werden. Bei Sprechstundenterminen können Schüler/innen und Lehrer/innen mit sämtlichen Anliegen, die in den Arbeitsbereich des Schularztes fallen, vorsprechen. Auch können Lernende dem Schularzt bei Auffälligkeiten im Unterricht oder bei Problemen mit der Schulleistung durch die Klassenlehrer oder die Schulleitung zu einer Evaluation zugewiesen werden. In Notfallsituationen ist der Schularzt auch während der übrigen Zeit telefonisch erreichbar. Entsprechende Notfallblätter sind im Sekretariat und im Turnlehrerzimmer aufgehängt (siehe Anhang).

Bei leichten Beschwerden werden die Schülerinnen und Schüler medikamentös behandelt und wieder in den Unterricht entlassen, allenfalls zum Schularzt in die Praxis gebracht für die Erstversorgung. Die Weiterbehandlung erfolgt jeweils beim entsprechenden Hausarzt.

Eltern haben die Möglichkeit, Gespräche mit dem Schularzt zu vereinbaren, wenn Probleme mit ihren Kindern auftreten. Sie werden auf dieses Angebot im Informationsschreiben der Schule sowie an den Elternabenden, die im ersten Schulquartal stattfinden, aufmerksam gemacht.

5.2.5 Medizinische Notfälle

In medizinischen Notfallsituationen leistet die Lehrperson Soforthilfe im Unterrichts- oder im Sanitätszimmer und benachrichtigt den Schularzt. Wenn möglich werden die Notfälle sofort behandelt und die Schülerinnen und Schüler wieder in den Unterricht entlassen, z.B. bei Kreislaufkollaps, anderenfalls wird eine Erstversorgung stattfinden. Wenn der Lernende transportfähig ist, werden die Eltern oder Angehörige benachrichtigt um diese abzuholen und

sie in weitere hausärztliche Behandlung zu geben. Alarmierungen via die Notrufnummer 144 bleibt jederzeit möglich.

5.2.6 Turndispensationen

Die Kantonsschule Sargans erachtet die körperliche Betätigung der Jugendlichen zur Erhaltung der Gesundheit als sehr wichtig. Um einem Missbrauch von Turn- und Sportdispensationen vorzubeugen, werden länger dauernde oder unklare Arztzeugnisse vom Schularzt überprüft. Individuell genau abgestimmte Turndispensationen sind auch möglich. Häufig können die Schüler/innen ein Teiltraining im Kraft- und Ausdauerraum ausüben und müssen nicht vollständig dispensiert werden.

5.2.7 Präventionsveranstaltungen

Regelmässig finden an der Kantonsschule Sargans Präventionsveranstaltungen statt, möglichst für die 1. und 2. Schulstufe zusammen. Dabei handelt es sich idR. um Halbtagesveranstaltung zu Themen aus dem Suchtbereich, Sexualität und AIDS.

5.2.8. Gesundheitsfördernde Schule

Im Rahmen der Teilnahme am „Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen“ (Radix) besteht unter Federführung/Mitarbeit des Schularztes die Gruppe „Feel better“, bestehend aus 4-6 Lernenden und 4 Lehrenden (s.Pt. 3.1.).

5.2.9 Massnahmen bei ansteckenden Krankheiten

Bei ansteckenden Krankheiten (z.B. Meningokokkenmeningitis / Tuberkulose) ergreift der Schularzt die notwendigen Massnahmen (Abklärung im Umfeld der Erkrankten, vorsorgliche Impfung u.a.m.).

5.2.10 Grippeimpfungen für Lehrerschaft und Angestellte

Der Lehrerschaft und den Angestellten wird die freiwillige Gripeschutzimpfung angeboten. Damit können krankheitsbedingte Arbeitsausfälle reduziert werden.

5.2.11 Jahrestreffen der Schulärzte der Mittelschulen des Kantons St. Gallen

Die Schulärzte der Mittelschulen des Kantons St. Gallen sind, ausgenommen die Schulärztin der Kantonsschule in St. Gallen, alle in privaten Praxen tätig. Da für die Schulärzte an Mittelschulen keine regelmässige Fortbildungen angeboten werden, organisiert der Schularztdienst der Kantonsschule St. Gallen jeweils einen Erfahrungsaustausch.

5.3. Schulische Gruppen und Freifächer im Bereich der Gesundheitsförderung

5.3.1 „Feel better“

Eine Gruppe aus Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern setzt sich mit Fragen aus dem Themenbereich „Gesunde Schule“ auseinander und realisiert während des Schuljahres konkrete Vorschläge und Projekte zur Verbesserung des Wohlfühlklimas an der KSS. Sie folgt dabei dem Leitbild: *„Unsere Schule unterstützt einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Gesundheit. Sie ist aktiv in Beratung und Prävention.“* Die Arbeitsgruppe macht Vorschläge für eine umfassende Umsetzung des Begriffs „Gesundheit“ analog der Definition der WHO: *„Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit und Gebrechen.“*

Die Gruppe feel better organisiert für Lernende und Lehrende ausserhalb des regulären Schulbetriebs kulturelle oder sportliche Anlässe zur informellen Begegnung und zur Verbesserung der Kommunikation (Kondi-Training, Chlausrock, Volleyballnacht,

Lehrerzmenge etc.). Sie nimmt Anregungen auf und engagiert sich für eine Schule, in der jeder sich wohlfühlen kann (Ruhecke, Verbesserungen in der Mensa etc.).

Im neu zu entwickelnden Konzept der „Schulentwicklung an Mittelschulen“ könnte diese Gruppe in die Form einer SEM-Projektgruppe überführt werden.

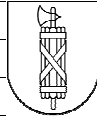
5.3.2 Freifächer

Im Freifachangebot stehen „Meditation“ und „Autogenes Training“ zur Verfügung. Beide Kurse lehren Entspannungstechniken zur Bewältigung von Stresssituationen (z.B. Prüfungsangst) und zur Verbesserung des körperlichen und seelischen Wohlbefindens.

5.3.3 Lernberatung

Eine Gruppe von Lehrpersonen (Kompetenzteam Lernen lernen) befasst sich zusammen mit den Klassenlehrpersonen mit Lernproblemen und Lerntechniken. Bei Leistungs- und Lernproblemen stehen die Klassenlehrpersonen sowie das Kompetenzteam Lernen lernen für Beratungsgespräche zur Verfügung. Sie beraten Lernende bei Problemen wie Motivation, Zeitmanagement, Lerntechniken etc. und vermitteln Schülerinnen und Schüler aus oberen Klassen, die Nachhilfunterricht erteilen. Die Kosten (20.-/Stunde) müssen von den Lernenden übernommen werden.

Für Aufgabenhilfe in Mathematik/Physik wird eine extra Lektion pro Woche mit Betreuung einer Fachlehrkraft angeboten, die von der Elternvereinigung finanziert wird, für die Schüler also kostenlos ist.



Stellenbeschreibung

Schularzt der Kantonsschule Sargans

Stelleninhaber: Dr. med. Urs Keller

Vorgesetzte Stellen: Rektor der Kantonsschule Sargans

Zur Zusammenarbeit mit: Schulinterne und –externe psycholog. Schülerbetreuung

1. Stellenziel

Der Schularzt arbeitet im Bereich der Gesundheitsbetreuung der Schülerinnen und Schüler und als Vertrauensarzt für die Schulleitung. Er trägt dazu bei, günstige Voraussetzungen für den Schulbetrieb und eine gesunde Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Er arbeitet mit Eltern, Lehrpersonen, Schulleitung und weiteren Fachstellen eng zusammen.

2. Gesetzliche Bestimmungen

- Gemäss Art. 37 Mittelschulgesetz richten sich die Aufgaben des Schularztes nach den Vorschriften des Gesundheitsgesetzes. [Dieses bezieht sich allerdings vornehmlich auf die Volksschule.]
- Das Gesundheitsgesetz schreibt in Art. 16, dass der Schularzt „Schulbehörden und Lehrer in der Gesundheitserziehung“ unterstütze. Weitere Vorschriften sollen durch Verordnung erlassen werden.

3. Haupttätigkeiten

Der Schularzt der Kantonsschule Sargans

- erhebt mit einem Fragebogen den Gesundheitszustand der Schülerinnen und Schüler und weist die entsprechenden Klassenlehrer oder betroffene Fachlehrer auf physische und psychische Behinderungen und Besonderheiten hin. Er gibt entsprechende Empfehlungen ab und nimmt bei Bedarf an Notenkonferenzen teil.
- stellt sich in jeder Klasse vor und orientiert über den Sinn und Zweck des Schularztdienstes. Er begrüsst anlässlich der Fragebogenabgabe die Schüler persönlich und erkundigt sich nach möglichen Problemen.
- steht der Schule im Rahmen der Leitbildumsetzung als „gesundheitsfördernde Schule“ zur Verfügung und unterstützt bzw. initiiert entsprechende Projekte.
- betreut und begleitet erkrankte und verunfallte Schülerinnen und Schüler, sofern dafür ein begründetes Bedürfnis besteht.
- beurteilt bei Bedarf externe ärztliche Zeugnisse im Hinblick auf Dispensationen und schulische Massnahmen.

- steht der Schule bei Notfällen zur Verfügung.
- arbeitet mit der internen und externen psychologischen Beratung der Kantonsschule Sargans zusammen und pflegt den Kontakt mit den in der Region für besondere gesundheitliche Belange existierenden Stellen und weist Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitung auf sie hin.
- verfasst jährlich einen Amtsbericht zu Handen des Erziehungsrates und der Gesundheitsbehörden.
- trifft sich mindestens einmal im Quartal zur Besprechung und zum Erfahrungsaustausch mit der schulinternen psychologischen Schülerberatung.

Seine Hilfe kann auch von Lehrerinnen und Lehrern in Anspruch genommen werden.

4. Administrative Regelungen

- Die Schularztakten sind vertraulich zu behandeln und während mindestens 10 Jahren unter Verschluss aufzubewahren. Eine Weitergabe an berechtigte Stellen ist schriftlich festzuhalten.
- Die Entschädigung erfolgt aufgrund der Anstellung im Rahmen von xx Stellenprozent.

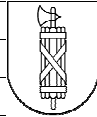
Sargans, 26. März 2008

Unterschrift Stelleninhaber:

Unterschrift Rektor:

Geht an:

- Stelleninhaber
- Rektoratsakten



Stellenbeschreibung

Externe psychologische Beraterin der Kantonsschule Sargans

Stelleninhaberin:.....Katrin Liniger, lic. phil. I/Psychologin

Vorgesetzte Stellen: Rektor

Zur Zusammenarbeit mit: Schulinterne psycholog. Schülerbetreuung und Schularzt

1. Stellenziel

Die externe psychologische Beraterin widmet sich der Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Sie arbeitet dafür mit der schulinternen psychologischen Schülerbetreuung und dem Schularzt, mit Eltern, Lehrpersonen, Schulleitung und weiteren, externen Fachstellen zusammen. Ihr Tätigkeitsgebiet liegt primär bei der Beratung von Einzelpersonen. In speziellen Fällen kann sie auch für die Beratung von Klassen zugezogen werden.

2. Gesetzliche Bestimmungen

- Grundsätzlich legt das Mittelschulgesetz (Art. 37) die Wahl eines Schularztes an den Mittelschulen fest. Im Weiteren wird auf das Gesundheitsgesetz und die Verordnung über den Schularztdienst – welche sich allerdings auf die Volksschulen beziehen – verwiesen.
- Laut Aktennotizen des Amtes für Mittelschulen vom 23.9.2003 und 9.2.2004 kann aufgrund der veränderten Bedürfnisse der Schularztdienst in Richtung auf psychologische Betreuung hin verändert beziehungsweise erweitert werden. Voraussetzung dafür ist die schullokale Definition eines Gesundheitskonzeptes.

3. Haupttätigkeiten

Die externe psychologische Beraterin der Kantonsschule Sargans

- ist Ansprechpartnerin bei Kriseninterventionen und für mittelfristige therapeutische Begleitungen.
- stellt eine Übergangsbetreuung für Schülerinnen und Schüler sicher.
- kann in Konfliktsituationen zur Beratung der Lehrpersonen beigezogen werden.

Sobald es die Situation zulässt, überweist die psychologische Beraterin die Schülerinnen und Schüler an eine offizielle psychotherapeutische Stelle. Bei dieser kann es sich auch um die Praxis von Dr. M.Scholtyssek handeln. Die Kosten werden ab diesem Moment nicht mehr von der Kantonsschule getragen.

4. Administrative Regelungen

- Die Akten sind vertraulich zu behandeln und während mindestens 10 Jahren unter Verschluss aufzubewahren. Eine Weitergabe an berechnigte Stellen ist schriftlich festzuhalten.
- Der psychologischen Beraterin wird ein Fixum von Fr. 4000.- pro Jahr garantiert. Sie rechnet ihre Stunden einzeln ab bis zu einem maximalen Betrag von Fr. 10'000.- pro Jahr. Der Stundenansatz pro Sprechstunde beträgt Fr. xxx. Die Abrechnung der Stunden erfolgt pro Quartal.

Erstellt am:

26.03.2008

Unterschrift Stelleninhaberin:

Unterschrift Rektor:

Geht an:

- Stelleninhaberin
- Rektoratsakten